

# Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

*Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa*  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Depósito legal pp 199602ZU720

## Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)



# 25

Aniversario

AÑO 25, n°Extra 9  
Interlocuciones

Desafíos del  
pensamiento  
contemporáneo

2 0 2 0



***Utopía y Praxis Latinoamericana*** nace como una respuesta a la situación de conflictividad política que atraviesa actualmente la democracia y la sociedad latinoamericana. Pero también nace como una respuesta comprometida con el análisis filosófico y la interpretación histórica de la cultura y las ciencias sociales frente a la crisis de la Modernidad. Respuesta que procura la creación de nuevos/as actores y escenarios a partir de los cuales se hagan posibles inéditas alternativas para la teoría crítica y el cambio social efectivo. Una respuesta en dos sentidos: la utópica porque todo proyecto existencial auténtico debe enmarcarse y definirse por el universo de sus valoraciones humanas; la práctica porque, a diferencia de la necesaria teoría, implica un tipo de acción cuyo movimiento es capaz de dialectizar la comprensión de la realidad, pero también de transformar a los sujetos que la constituyen. Con lo cual la noción de praxis nos conduce de retorno a la política, a la ética y, hoy día, a la ciencia y a la técnica. Es una respuesta desde América Latina, porque es a partir del ser y pensar latinoamericano que la praxis de nuestro proyecto utópico se hace realizable.

***Utopía y Praxis Latinoamericana*** es una revista periódica, trimestral, arbitrada e indexada a nivel nacional e internacional, editada por la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), adscrita al Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y financiada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) de esta misma Universidad. Las áreas temáticas que definen el perfil de la revista están insertas en las siguientes líneas del pensamiento iberoamericano y latinoamericano: Filosofía Política Latinoamericana, Historia de las Ideas, Epistemología, Teorías y metodologías de las Ciencias Sociales, Antropología social, política y filosófica, Ética y pragmática, Filosofía y diálogo intercultural, Estudios de Género. Las sub-áreas respectivas a cada área general serán definidas por el Comité Editorial, con la ayuda de sus respectivos asesores nacionales e internacionales, a fin de establecer la pertinencia de los trabajos presentados.

***Extra-Interlocuciones*** es la colección de Dosieres temáticos que presenta la revista internacional de Filosofía y Teoría Social *Utopía y Praxis Latinoamericana* a la comunidad internacional de investigadores/as de América Latina y otros continentes, comprometidos con la episteme inter y transdisciplinar del pensamiento crítico, alternativo, emancipador y decolonial. Los perfiles editoriales de esta colección son transversales entre las diversas disciplinas de las ciencias sociales lo que permite abordar cuestiones de relevancia que por su novedad requieren de una difusión entre redes de investigación internacionales. Su objetivo principal es publicar prácticas discursivas cónsonas con otra comprensión de las problemáticas actuales de la filosofía política y las ciencias sociales. A partir de experiencias emergentes que puedan transformar en su praxis las relaciones subjetivas de la convivencia que se desarrolla en el espacio público, el interés y propósito es hominizarse el mundo de vida que sirve de sostenibilidad a la racionalidad del S. XXI. Saberes y epistemes radicalmente cuestionadoras que, en su presente actual y provenir posible, logren desconstruir los "puntos de apoyo" de la política de la Modernidad y generar otras relaciones de alteridad, perspectivas, vértices, encrucijadas y convergencias, que se encuentran implicadas en las dinámicas no lineales de la cultura y la Historia. Hoy día, en la era de la Globalización y las hegemonías tecno científicas, el valor político y trascendencia del sujeto vivo se encuentran en riesgo de fenecer. Las crisis del modo de producción y reproducción de los bienes materiales para satisfacer las contingencias de la vida, reclama la conciencia de un deber ser con suficiente fronesis para reescribir la otra Historia que pueda eliminar la aporía de sus propios fines...

**Utopía y Praxis Latinoamericana** es una publicación patrocinada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

El sitio oficial de Utopía y Praxis Latinoamericana es el proporcionado por la Biblioteca Digital **Revicehluz** de Revistas Científicas y Humanísticas pertenecientes al *Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información*, Serbiluz, de la Universidad del Zulia, LUZ; Maracaibo, Venezuela.

**Serbiluz:** <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia>  
**Email:** [utopraxislat@gmail.com](mailto:utopraxislat@gmail.com)

Esta publicación cuenta con el apoyo editorial y de difusión de *Ediciones nuestraAmérica desde Abajo* y el *Directorio de revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de nuestro Sur* (Deycrit-Sur). Se informa expresamente que este grupo solo colabora con la revista, pero que no posee ningún derecho sobre ella.

Visite también su archivo en: <http://deycrit-sur.com/repositorio/archivoutopraxis.html>

**Utopía y Praxis Latinoamericana** aparece indizada y/o catalogada en las siguientes bases de datos:

- REVENCyT (Fundacite, Mérida)
- Ulrich's International Periodicals Directory (USA)
- Hand book of Latin American Studies (USA)
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB, Alemania)
- The Philosopher's Index (USA)
- CLASE (México)
- FONACIT (Caracas, Venezuela)
- BASE (Alemania)
- LATINDEX (México)
- DIALNET (España)
- REDALyC (México) • REBIUN (España)
- Google Scholar
- Centro Virtual Cervantes (España)
- CEFILIBE (México)
- LECHUZA (Oviedo, España)
- Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (Madrid, España)
- Repertoire Bibliographique de la Philosophie (Louvain La Neuve, Belgique)
- CERCAL (Bélgica)
- RevistasLatinoamericanas.org
- MIAR.ub.edu/es
- OEI-CREDI (España)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Sistema de Biblioteca de la Universidad de Antioquia (Colombia)
- The Library of Congress (USA)
- EBSCO (México)
- Sociological Abstracts (USA)
- Reportorio de Ensayista y Filósofos Ibero e Iberoamericano (Athens, USA)
- REBIUN (España)
- r-Revistas (CSIC, España)
- SCImago Journal & Country Rank
- Scopus
- Flacsoandes.edu.ec
- Cecies.org
- CETRI, Belgique
- Redib.org
- Academic Journal DATABASE
- Biblioteca de Filosofía Digital
- Citefactor.org
- Universia.org
- OALib Journal
- Qualis-Capes: B3 (Homologada)
- Publindex: A2 (Homologada)
- LatinREV
- OAJI
- Deycrit-Sur
- WorldCat
- Zenodo.

**Director Fundador**

Álvaro B. Márquez-Fernández †  
(1952-2018)  
In memoriam

---

**Directora**

Zulay C. Díaz Montiel, Universidad del Zulia, Venezuela  
diazzulay@gmail.com

**Editor**

Ismael Cáceres-Correa, Ediciones nuestraAmérica desde Abajo, Chile  
utopraxislat@gmail.com

---

**Directores Honorarios**

Nohan CHOMSKY, Leonardo BOFF, Enrique DUSSEL, Gloria M. COMESAÑA-SANTALICES, Raúl FORNET-BETANCOURT, Gino CAPOZZI, Gianni VATTIMO, Andrés ORTÍZ-OSÉS

---

**Comité Editorial**

Roberto Agustín Follari; Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina: rfollari@gmail.com  
Marc Pallarés Piquer; Universidad Jaume I de Castellón, España: pallarem@uji.es  
Walter Omar Kohan; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil: wokohan@gmail.com  
Luis Sáez Rueda; Universidad de Granada, España: lsaez@ugr.es  
Emilia Bermúdez; Universidad del Zulia, Venezuela: ebermudezh@gmail.com  
Antoni Aguiló; Universidade de Coimbra, Portugal: antoniaguilo@ces.uc.pt  
Jonatan Alzuru Aponete; Universidad Austral de Chile, Chile: jonatan.alzuru@uach.cl  
Gregorio Valera-Villegas; Universidad Central de Venezuela, Venezuela: gregvalvil@yahoo.com  
Ismael Cáceres-Correa; Universidad de Concepción, Chile: utopraxislat@gmail.com  
Esteban Torres Castaños; Universidad de Córdoba, Argentina: esteban.tc@gmail.com  
Hugo Biagini; Universidad de La Plata, Argentina: hbiagini@gmail.com  
Nestor Kohan; Universidad de Buenos Aires, Argentina: teoriasocial.na@gmail.com  
Morelba Brito; Universidad del Zulia, Venezuela: mbritoc54@yahoo.com  
Luigi di Santo; Universidad de Cassino y del Lazio Meridional, Italia: disanto.luigi100@tiscali.it  
Luis González; Universidad del Zulia, Venezuela: ludwig73ve@yahoo.com  
Leonor Arfuch; Instituto Gino Germani, Argentina: larfuch@yahoo.com.ar  
Jorge Alonso; Universidad de Guadalajara, México: Jorge Alonso: jalonso@ciesas.edu.mx  
José Quintero Weir; Universidad del Zulia, Venezuela: jqarostomba@gmail.com  
Sara Beatriz Guardia; Universidad San Martín de Porres, Perú: sarabeatriz.guardia@gmail.com  
Luis Garagalza; Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España: luis.garagalza@ehu.eus  
Gildardo Martínez; (Universidad del Zulia, Venezuela: gildardo1@gmail.com  
Ricardo Salas Astráin; (Universidad Católica de Chile, Chile: rsalasa@gmail.com  
Pedro Sotolongo; (Universidad de La Habana, Cuba: pedro.sotolongo@yahoo.com  
Carlos Walter Porto-Gonçalves; (Universidad Federal Fluminense, Brasil: cwpg@uol.com.br  
Edward Demenichónok; (Universidad Estatal de Fort Valley, EE.UU: demenche@usa.net



---

### **Comité Científico**

Víctor MARTÍN FIORINO, Universidad Católica de Colombia (Colombia); Flor ÁVILA HERNÁNDEZ; Universidad Católica de Colombia (Colombia); Pablo GUADARRAMA GONZÁLEZ, Universidad Nacional de Colombia (Colombia); Boaventura de SOUSA SANTOS (Portugal), Franz HINKELAMMERT (Costa Rica), Friz WALLNER (Austria), Constança MARCONDES CESAR (Brasil), Didier Le LEGALL (Francia), Weinne KARLSSON (Suecia), Adela CORTINA (España), José Javier CAPERA FIGUEROA (México), Jesús MARTÍN-BARBERO (Colombia), Paolo FABBRI (Italia), Henrich BECK (Alemania), Angel LOMBARDI (Venezuela), Miguel Angel HERRERA ZGAIB (Colombia), Daniel MATO (Argentina), José Manuel GUTIÉRREZ (España), Helio GALLARDO (Costa Rica), Paula Cristina PEREIRA (Portugal), Javier ROIZ (España), Flavio QUARANTOTTO (Italia), Leonor ARFUCH (Argentina), Juan Luis PINTOS CEA NAHARRO (España), Alberto BUELA (Argentina), Alessandro SERPE (Italia), Carlos DELGADO (Cuba), Eduardo Andrés SANDOVAL FORERO (México), Yamandú ACOSTA (Uruguay), Jorge VERGARA (Chile), Miguel Eduardo CÁRDENAS (Colombia), Orlando ALBORNOZ (Venezuela), Adalberto SANTANA (México), Dorando MICHELLINI (Argentina), Edgar CÓRDOVA JAIMES, Universidad del Sinú. Elías Bechara Zainúm (Colombia)

---

### **Comité Editorial Asesor**

Esteban MATE (Anthropos, España), Antonio SIDEKUM (Nova Harmonia, Brasil), Robinson SALAZAR (Insumisos Latinoamericanos, México), José Luis GÓMEZ MARTÍNEZ (Repertorio Iberoamericano, USA), Jesús E. CALDERA YNFANTE (Universidad Católica de Colombia, Colombia), Altieres DE OLIVEIRA SILVA (Escuela de Publicidad y marketing-ESPM, Brasil)

---

### **Comité de Ética**

Jaime NUBIOLA (España), Francisco HIDALGO (Ecuador), Yohanka LEÓN DEL RÍO (La Habana, Cuba), Francois HOUTART (Bélgica).

---

### **Traductores/as**

Sirio L. PILETTI RINCÓN (Venezuela)  
Dionisio D. MÁRQUEZ ARREAZA (Brasil)

---

### **Asistente Web Site**

Efraím J. MÁRQUEZ-ARREAZA (Canadá)

---

# Utopía y Praxis Latinoamericana

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social  
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.  
Universidad del Zulia-Venezuela

Año: 25. n°. Extra 9, Interlocuciones, 2020

**Dossier:** Desafíos del pensamiento contemporáneo

## Índice de Contenido

### Editores invitados

Mauricio MANCILLA MUÑOZ

Rodrigo BROWNE SARTORI

Jonatan ALZURU APONTE

### PRESENTACIÓN

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ. Rodrigo BROWNE SARTORI. Jonatan ALZURU APONTE**

Desafíos del pensamiento contemporáneo. / *Challenges of contemporary thinking.*

9-10

### ARTÍCULOS

**Jonatan ALZURU APONTE**

El arte del rumiar: origen y sentido en la filosofía nietzscheana. / *The art of ruminate: origin and meaning in Nietzschean philosophy.*

11-27

**Gustavo BLANCO. Pablo IRIARTE. Javier BRAVO**

Agencias veladas y apertura ontológica: desafíos posthumanistas de la teoría social contemporánea. / *Veiled Agencies and ontological opening: post-humanist challenges of contemporary social theory.*

28-41

**Constanza YÁÑEZ-DUAMANTE**

Saberes insurgentes para cosmoexistir y emancipar la colonialidad. / *Insurgent knowledge to cosmo-exist and emancipate from colonialism.*

42-54

**Miguel Ángel CARRASCO-GARCÍA. Luis CÁRCAMO-ULLOA**

Representaciones sociales del envejecimiento en Chile: cuando las noticias distorsionan, desinforman y enferman. / *Social representation of aging in Chile: when the news distorts, misinform and sicken.*

55-69

**Neus Marie COLOMÉS ANDRADE. Víctor Hugo VALENZUELA SEPÚLVEDA**

Ecología política y crisis civilizatoria: una revisión necesaria para el debate sociomediambiental. / *Political ecology and civilizational crisis: a necessary revision for the socio-environmental debate.*

70-81

**Pablo VILLARROEL VENTURINI**

Reflexividad y clivajes comunicativos. Caso de un conflicto socioambiental. / *Reflexivity and communicative cleavages. Case of a socio-environmental conflict.*

82-97

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ**

El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher. / *The art of understanding in Friedrich Schleiermacher hermeneutics.*

98-106

**José Arturo FIGUEROA GÜNTHER**

Debord desbordado: la política del *hiperspectáculo*. / *Overflowed debord: politics of hyperspectacle.*

107-123

**Roberto CHACANA ARANCIBIA**

En Kafka no hay amistad. / *In Kafka there is no friendship.*

124-130

**Jorge POLANCO. Isidora VICENCIO**

El poema en la época técnica. / *The poem in the technique age.*

131-154

**Marcela HURTADO. Rodrigo BROWNE. Katherine BARRIGA. Bárbara FERNÁNDEZ**

Propuesta para un análisis crítico del cuerpo versus la ciudad en obras coreográficas del Chile postdictadura. / *Proposal for a critical analysis of the body versus the city in Choreographic works in post-dictatorship Chile.*

155-164

**Nicolás DÍAZ BARRERA. Iván OLIVA-FIGUEROA. Leonardo LAVANDEROS GALLARDO**

Universidad, sociedad y crisis: la noción de transdisciplina como proceso relacional. / *University, society, and crisis: the notion of transdiscipline as a relational process.*

165-176

**Marta SILVA. Jennifer BRITO. Paulina SANZANA**

Saberes tradicionales y disciplinas STEM: repensando concepto de identidad étnica en la educación superior. / *Indigenous knowledge and STEM disciplines: rethinking the concept of ethnic identity in higher education.*

177-196

**Ángela CASTRO INOSTROZA. Catalina ITURBE SARUNIC. Rodrigo JIMÉNEZ VILLARROEL.**

**Marcela SILVA HORMÁZABAL**

¿Educación STEM o en humanidades? una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI. / *STEM or humanities education? a reflection on the integral formation of the 21st century citizen.*

197-208

**Carolina ÁVALOS VALDIVIA**

Perspectivas de la enseñanza de la filosofía: gramatología y filosofía como lengua. / *Teaching perspectives on philosophy: grammatology and philosophy as language.*

209-224

**Patricia QUINTANA FIGUEROA. Cristian PIZARRO VOCAR**

Construcciones subjetivas de profesoras (es) de artes visuales postcualitativa: proyecciones sobre la mediación curricular en Chile. / *Subjective constructions of teachers of post-qualitative Visual Arts: projections on curricular mediation in Chile.*

.....225-238

**Sergio TORO ARÉVALO. Sebastián PEÑA TRONCOSO. Javier VEGA RAMÍREZ. Alberto MORENO DONA**

Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. / *The educational in trans-modern times: contributions to the construction of a situated educational thought.*

.....239-248

**Andrew Lee SIGERSON**

Exploring the ecomposition in latin america in the context of english education. / *Explorando la ecomposición en América Latina en el contexto de la enseñanza del inglés.*

.....249-263

**Pedro P. SERNA. Jhon A. TITO AÑAMURO**

De la justicia global o de las acciones humanitarias. Una discusión con el nacionalismo. / *Global justice or humanitarian actions. A discussion with nationalism.*

.....264-279

**Javier AGUIRRE ROMÁN. Paul CÁCERES ROJAS**

Religión, Teología y Capitalismo: entre la radicalización neoliberal de la tesis de Benjamín (Agamben) y la búsqueda de alternativas crítico – teológicas (Hinkelammert). / *Religion, Theology and Capitalism: between the neoliberal radicalization of Benjamin's thesis (Agamben) and the search for critical-theological alternatives (Hinkelammert).*

.....280-294

**John Fredy SÁNCHEZ MOJICA**

Necesidades sociales, asociacionismo y movimientos vecinales. / *Social needs, association and neighborhood movements.*

.....295-308

**Leonardo CÁRDENAS CASTAÑEDA**

Análisis político de la lotería en Babilonia. / *Political analysis of the lottery in Babylon*

.....309-317

**DIRECTORIO DE AUTORES/AS**

.....318-319

**DIRECTRICES Y NORMAS DE ENVÍO**

.....320-322

**GUIDELINES FOR PUBLICATION**

.....323-325

**INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS**

.....326-327



## PRESENTACIÓN

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 9-10  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Desafíos del pensamiento contemporáneo

*Challenges of contemporary thinking*

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ**

<https://orcid.org/0000-0001-9423-7102>

[mauriciomancilla@uach.cl](mailto:mauriciomancilla@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Rodrigo BROWNE SARTORI**

<https://orcid.org/0000-0001-8945-1059>

[rodrigobrowne@uach.cl](mailto:rodrigobrowne@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Jonatan ALZURU APONTE**

<https://orcid.org/0000-0002-8405-9995>

[Jalzuru268@gmail.com](mailto:Jalzuru268@gmail.com)

Universidad Austral de Chile, Chile

Hemos titulado *Desafíos del pensamiento contemporáneo* al presente dossier, porque asumimos que, en la agenda contemporánea, existen un conjunto de debates a propósito de los métodos, las técnicas y el instrumental conceptual para aprehender comprensivamente los procesos sociales, que se han transformado en nuestra época producto de la massmediatización de la política y la sociedad: porque existen un conjunto de fenómenos y movimientos sociales que no se podrían categorizar dentro de la taxonomía moderna. Pero, además, dentro de las humanidades han existido un conjunto de críticas, para utilizar una expresión foucaultiana, a la “caja de herramientas” que deviene de la modernidad, porque de suyo están articuladas de tal manera que no permiten visualizar situaciones o actores sociales, por lo tanto, han permanecido al margen de las teorías y de la mirada de los investigadores. Por lo tanto, surge como una necesidad y allí el desafío, el de repensar conceptos, métodos y metodologías para abordaje de los hechos sociales.

Teniendo como un dato sociológico y epistemológico lo anteriormente expuesto, hemos querido reunir a un grupo de investigadores de la comunidad académica que se han preocupado por estos asuntos desde distintos campos del saber, con aproximaciones diversas y con distintas perspectivas; el dossier recoge desde discusiones generales hasta propuestas y reflexiones puntuales que atienden a repensar la interacción en los micros espacios como el aula de clase, por ejemplo. En último término se presenta al público un conjunto de trabajos que proporcionan instrumentos para un análisis tan universal como heterogéneo, en lugar de una teoría general única de la sociedad.

En una primera sección se estructuraron los trabajos partiendo desde las discusiones más generales relativas a la concepción de las ciencias sociales y las humanidades con relación a sus conceptos y teorías. De manera más específica continuamos con un análisis de la mirada caricaturizada que se difunde en los medios de comunicación en Chile sobre los adultos mayores y sus implicaciones sociológicas. Y cerramos este acápite con los análisis de las crisis civilizatorias y de algunos problemas ecológicos. Aquí agrupamos



los siguientes artículos: “El arte del rumiar: origen y sentido en la filosofía nietzscheana”; “Agencias veladas y apertura ontológica: desafíos posthumanistas de la teoría social contemporánea”; “Saberes insurgentes para cosmoexistir y emancipar la colonialidad”; “Representaciones sociales del envejecimiento en Chile: Cuando las noticias distorsionan, desinforman y enferman”; “Ecología política y crisis civilizatoria: una revisión necesaria para el debate sociomedioambiental” y “Reflexividad y clivajes comunicativos. Caso de un conflicto socioambiental”.

En una segunda sección y luego de revisar conceptos, teorías y problemas generales de orden empírico, encontraremos las discusiones que bordean lo filosófico y lo literario como campos de reflexión pertinente en el ámbito de la interpretación. Continuamos con los análisis de la sociedad como espectáculo, y otros discursos donde se revelan asuntos de la convivencia y el papel de la literatura como timón para adentrarse a repensar la sociedad tecnocrática. Para cerrar esta sección se esbozan algunas propuestas reflexivas en Chile en tiempos de posdictadura y las implicaciones sociológicas, leídas desde la clave artística, específicamente, desde las coreografías. Los textos que forman parte de esta sección son: “El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher”; “Debord desbordado: La política del hiperespectáculo”; “En Kafka no hay amistad”; “El poema en la época técnica” y “Propuesta para un análisis crítico del cuerpo versus la ciudad en obras coreográficas del Chile postdictadura”.

Se continúa con reflexiones que van aterrizando a campos específicos de interacción. El desplazamiento de las humanidades por el crecimiento exponencial de la ciencia y la tecnología en la formación de los ciudadanos, generando entre otros problemas, la ausencia de un pilar sólido dentro de la sociedad como la formación de sujetos participativos en sus comunidades, como actores de transformación social. Se abordan asuntos más específicos en el ámbito de la educación, a saber, la importancia de la filosofía como un lenguaje constructor de sujetos autónomos para repensar el orden social y, finalmente, cómo a partir de la enseñanza del inglés, se podrían formar a sujetos con una conciencia ecológica.

En esta tercera sección agrupamos los siguientes artículos: “Universidad, Sociedad y Crisis: La noción de transdisciplina como proceso relacional”; “Saberes tradicionales y disciplinas STEM: Repensando concepto de identidad étnica en la educación superior”; “¿Educación STEM o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI”; “Perspectivas de la enseñanza de la filosofía: gramatología y filosofía como lengua”; “Construcciones subjetivas de profesoras(es) de artes visuales postcualitativa: proyecciones sobre la mediación curricular en Chile.”; “Lo educativo en tiempos trans-modernos: Aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado” y “Explorando la ecocomposición en América Latina en el contexto de la enseñanza del inglés”.

La cuarta y última sección está conformada por los siguientes artículos: “De la justicia global o de las acciones humanitarias. Una discusión con el nacionalismo”; “Religión, Teología y Capitalismo: entre la radicalización neoliberal de la tesis de Benjamín (Agamben) y la búsqueda de alternativas crítico-teológicas (Hinkelammert)”; “Necesidades sociales, asociacionismo y movimientos vecinales”. “Análisis político de la lotería en Babilonia”.

Estimados lectores, como se puede observar en la organización del dossier, los asuntos que se reflexionan de manera general en las primeras partes luego son abordados de forma específica en la tercera y cuarta, en algunos casos, se proponen estrategias, desde el campo educativo de la educación superior, para formar sujetos que sean capaces de enfrentar los desafíos que tenemos como sociedad, local y globalmente, así como, nuevas perspectivas de análisis de las prácticas políticas para contribuir a la humanización del mundo.





## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 11-27  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### El arte del rumiar: origen y sentido en la filosofía nietzscheana

*The art of ruminate: origin and meaning in Nietzschean philosophy*

**Jonatan ALZURU APONTE**

<https://orcid.org/0000-0002-8405-9995>

[Jonatan.alzuru@uach.cl](mailto:Jonatan.alzuru@uach.cl)

*Universidad Austral de Chile. Chile*

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110849>

#### RESUMEN

El objetivo del artículo es mostrar que la lectura propuesta por Nietzsche, el arte del rumiar, fue una práctica que se institucionalizó en el mundo medieval; se originó durante el monacato primitivo y deviene del mundo antiguo. Su ejercicio tiene por intención la inquietud, el conocimiento y el cuidado de sí mismo, para transformar la vida en una obra de arte, haciéndose un aristócrata de la existencia.

**Palabras clave:** Nietzsche, rumiar, genealogía, moral, lectura.

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to show that Nietzsche's reading of the art of ruminate was an institutionalized practice started in the medieval world. It was born during the early monasticism and find its roots in the ancient world. The exercise of this practice intend to develop concern, knowledge and self-care, in order to transform life into a work of art, becoming an aristocrat of the existence.

**Keywords:** Nietzsche, ruminate, genealogy, moral, reading.

Recibido: 18-06-2020 • Aceptado: 24-08-2020



## INTRODUCCIÓN

El horizonte de sentido que vertebra el artículo es la interrogación a propósito de la práctica de lectura que propone Nietzsche para acercarse a sus escritos: el rumiar. La imagen la plantea en el último párrafo del prólogo de la *Genealogía de la moral*, a saber:

Un aforismo, si está bien acuñado y fundido, no queda ya descifrado, por el hecho de leerlo; antes bien, entonces es cuando debe comenzar su interpretación y para realizarla se necesita un arte de la misma. En el tratado tercero de este libro he ofrecido una muestra de lo que yo denomino interpretación... Desde luego, para practicar de este modo la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada –y por ello ha de pasar tiempo hasta que mis escritos resulten legibles–, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no hombre moderno: el rumiar. (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, pág. 26)

Indagar a propósito de la práctica del rumiar es capital para interpretar; ahora bien, lo que denomina interpretar no alude a la exégesis que tiene por voluntad encontrar la verdad de una teoría o la voz de un autor. Más bien, su sentido apunta a la interpelación sobre los valores: “*poner entredicho el valor mismo de esos valores*” (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, pág. 23) cuestionamiento que tiene por intención producir el antídoto contra una enfermedad histórica: “(*...*) *el odio contra lo humano, más aún, contra lo animal, más aún, contra lo material, esa repugnancia ante los sentidos, ante la razón misma, el miedo a la felicidad y la belleza; ese anhelo de apartarse de toda apariencia, cambio, devenir, muerte, deseo, anhelo mismo...*” (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, págs. 185-186)

La tesis que sostendremos es que la práctica a la que alude Nietzsche, el rumiar, es un arte de lectura que impacta al cuerpo en la vida ordinaria cuyos orígenes se remontan al mundo antiguo, al romano alejandrino y al griego; pero que fue caracterizada con ese vocablo, rumiar, en el monacato primitivo y se sistematizó en la alta edad media.

En el río heteróclito del devenir, lenta y sigilosamente, a partir de la baja edad media, dicha práctica quedó totalmente olvidada con la consolidación de las instituciones y sistemas educativos, en la modernidad, que tenían como base y columna la centralidad de la ciencia, como el camino seguro del conocimiento. La práctica del rumiar fue desplazada culturalmente por la hermenéutica; arte que consistía en la exposición correcta de las Sagradas Escrituras y se remonta a la era de la patrística, sobre todo a partir de San Agustín con su texto *De doctrina Cristiana*. La hermenéutica fue otro tipo de lectura constitutiva del monacato primitivo que se sistematizó en el mundo medieval y tenía como horizonte la vocación de la verdad a partir de la constitución de un método.

Se mostrará que el rumiar, con sus olores monacales y huellas arqueológicas helénicas, es un ejercicio fundamental para la constitución de un *filósofo artista*, para la psicología de un *poeta trágico*, aquel quien dice sí a la vida, tal como lo caracterizó Nietzsche:

(*...*) incluso en sus problemas más extraños y duros; la voluntad de vida, regocijándose de su propia inagotabilidad al sacrificar a sus tipos más alto, - a eso fue a lo que yo llamé dionisiaco eso fue lo que yo adiviné puente que lleva a la psicología del poeta trágico. No para desembarazarse del espanto y la compasión... sino para, más allá del espanto y la compasión, ser nosotros mismo el eterno placer del devenir – ese placer que incluye en sí también el placer de destruir. (Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, 1888/1975, págs. 135-136)

El rumiar fue una práctica de lectura fisiológica, porque era un equipamiento del cuerpo, una gimnasia corporal, de los sentidos, para enfrentar el devenir y, a su vez, su ejercicio se transforma en un antídoto contra los ideales ascéticos que son el veneno cancerígeno de la condición natural de humanidad. Es un oficio que consiste en crear, hacer algo que aún no es; demoliendo lo que es, destruyendo; como el tallador que

desarticula la piedra de su ámbito natural, para producir algo, un nuevo orden, como una escultura; en este caso la acción reside en el cuerpo y, por lo tanto, la obra será siempre inacabada, termina con la muerte.

## NIETZSCHE Y SUS LECTURAS CATÓLICAS

La *Genealogía de la moral* pertenece al último período creativo de Nietzsche, al igual que *El Anticristo*, *El Crepúsculo de los Ídolos* y el *Ecce Homo*. Asumimos la tesis de Karl Schelchta, seguida por Simón Royo Hernández (2007), que podemos encontrar:

(...) una serie de reflexiones nucleares que la hacen una verdadera filosofía, comprendida a su juicio entre los escritos publicados que van desde el abandono de los ideales románticos de juventud, comenzando con *Humano, demasiado humano*, hasta la serie de escritos publicados antes de su fallecimiento mental. (Royo Hernández, 2007)

Década que coincide con las lecturas que realiza Nietzsche tanto de teólogos como de la historia de la iglesia católica. En el tercer tomo de la Biografía de Nietzsche, titulado *Los diez años del filósofo errante*, Curt Paul Janz sostiene que los estudios de historia de la religión católica los inicia a partir de 1882, siguiendo las recomendaciones bibliográficas de su amigo, el especialista en historia de la religión, Franz Overbeck, quien le prestó sus libros.

La motivación inicial de Nietzsche para acercarse a la historia de la iglesia católica y a sus pensadores, según el biógrafo, fue acompañar en ese terreno de la historia de las ideas a Andrea Lou Salomé quien estaba interesada en la temática. La estrategia del pensador al dominar esas lecturas era tener un puente de interlocución con la joven que le había arrebatado su corazón, pero que en ese año había empezado a distanciarse de él. Janz cita una carta de Nietzsche a Heinrich Romundt, donde le comenta la pasión que tiene Andrea Lou por los asuntos de la historia religiosa: "*Lou, que está totalmente embebida en consideraciones históricas religiosas, es un pequeño genio, me hace feliz contemplarla, un poco y de vez en cuando serle útil.*"<sup>1</sup> El primer libro que le envía Overbeck es una historia de la iglesia de Johannes Jansen (1828-1889), historiador católico alemán contemporáneo de Overbeck y Nietzsche. Después de leído el libro Nietzsche le comenta:

Se precisa admirablemente todo lo que diferencia su concepción de la protestante (todo el asunto se dirige a una derrota del protestantismo alemán- en cualquier caso de la historiografía protestante.. El Renacimiento sigue siendo para mí el culmen de este milenio; y todo lo que ha sucedido desde entonces es la gran reacción de todo tipo de instintos gregarios contra el individualismo de aquella época. (Janz, 1978/1985, pág. 132)

El biógrafo toma del cuaderno de notas, que Nietzsche posee en Niza, el listado de libros que reseña y comenta sobre Sthendal, Baudelaire, Tolstoi sobre la religión y uno relacionado con el mundo medieval "*San Agustín y la ilustración religiosa medieval de Reuter*". (Janz, 1978/1985, pág. 463) Las lecturas realizadas en dicho período le fueron útiles para ilustrar su pensamiento y se reflejan en las citas y referencias a pensadores católicos que Nietzsche realiza.

Cuando escribía *La Genealogía*, por ejemplo, le escribió, en tono irónico y jocoso, a Overbeck para solicitarle el libro de Tertuliano, *De spectaculis*: "*Un ruego a ti como Padre de la Iglesia –necesito urgentemente un trozo de Tertuliano en el que esta alma bella describe las alegrías que en el más allá gozará ante la visión de sus enemigos. ¿Te resulta posible acordarte de ese trozo? ¿Y eventualmente enviármelo?*"

<sup>1</sup> F. Nietzsche, *Carta a Heinrich Romundt*, citado en: C.P. Janz, *Los diez años del filósofo errante (Primavera de 1879 hasta diciembre de 1888)* (Alianza, Madrid, 1978/1985) 132.

(Janz, 1978/1985, pág. 435)

La cita la incorporaría en el fragmento 15 del primer tratado de *La Genealogía*. En dicho párrafo realiza una cita de la *Summa Teológica* de Santo Tomás -la que se encuentra en el comentario al libro IV de las sentencias, distinción I, cuestión II- e inmediatamente introduce la cita de Tertuliano (160-220) uno de los prolíficos escritores del pensamiento católico y considerado uno de los padres de la iglesia.<sup>2</sup>

El tratado sobre los ideales ascético que realiza en la *Genealogía de la moral* tiene como asunto mostrar que la enfermedad de la cultura occidental es la renuncia a la vida; siendo ello lo más valorado por la teología, la filosofía y la ciencia; la nada como valor moral. Valgan la citas para ilustrar; entre teología y filosofía afirma:

(...) el vínculo entre ideal ascético y filosofía es aún más estrecho y riguroso. Podría decirse que sólo apoyándose en los andadores de ese ideal es como la filosofía aprendió en absoluto a dar sus primeros pasos y pasitos en la tierra. (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, pág. 130)

Y con respecto a la ciencia, sentencia: "(...) la ciencia francesa busca ahora una especie de supremacía moral sobre la alemana... Pero lo que fuerza esto, aquella incondicional voluntad de verdad es la fe en el ideal ascético mismo." (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, págs. 173-174)

En dicho tratado sostendrá que son los científicos sociales quienes encarnan de forma plena los ideales ascéticos, aunque se creen desligados de ellos:

(...) estos idealistas del conocimiento, únicos en los cuáles se alberga y se ha encarnado la conciencia intelectual, de hecho se creen sumamente desligados del ideal ascéticos, estos espíritus libres, muy libres, sin embargo voy a descubrirles lo que ellos mismos no pueden ver, pues están demasiado cerca, aquel ideal es precisamente también su ideal, ellos mismos, y acaso nadie más, lo representa hoy, ellos mismos son su más espiritualizado engendro, su más avanzada tropa de guerra y sus exploradores, su más insidiosa, delicada inaprensible forma de seducción; si en algo soy descifrador de enigmas, quiero serlo con esta afirmación(...) (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, págs. 172-173)

En el fragmento cuarto del capítulo titulado *incursiones de un intempestivo del Crepúsculo de los Ídolos*, resume su comprensión epistemológica a propósito de los ideales ascéticos que grosso modo hemos resumido; pero, a su vez, en él se puede evidenciar sus lecturas sobre la religiosidad católica medieval, porque la imagen la construye a partir de un libro publicado en 1418 por el beato de la iglesia católica, Tomás Kempis, *la Imitación de Cristo*, afirma Nietzsche:

*La Imitación de Cristo*: pertenece a los libros que yo no tomo en las manos sin sentir una resistencia fisiológica: exhala unparfum propio de lo eterno femenino, para gustar del cual hay que ser ya un francés...o wagneriano. Este santo tiene un modo de hablar del amor que volvería curiosas a las mismas parisinas. Me dicen que aquél inteligentísimo jesuita, Augusto Comte, que quiso conducir a sus conciudadanos hacia Roma a través del atajo de la ciencia, se inspiró en este libro. Lo creo: la religión del corazones. (Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, 1888/1975, pág. 87)

Ahora bien, considerando el contexto de lecturas que Nietzsche realizó en el período descrito interpelemos el fragmento donde postula el arte del rumiar. Expresa el autor:

Desde luego, para practicar de este modo la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada –y por ello ha de pasar tiempo hasta

---

<sup>2</sup> Según Janz, aunque Nietzsche recibió el texto en latín no dispuso del tiempo necesario para realizar su traducción. Al respecto los exégetas han tenido una controversia: ¿Cuándo leyó Nietzsche a Tertuliano? Afirma Janz. "(...) El supuesto más indicado parece el de datar su procedencia del otoño de 1882, durante el cual realizó en Leipzig, con Lou Salomé, estudios históricos-religiosos" C. P. Janz, ob. cit. 436.

que mis escritos resulten legibles-, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no hombre moderno: el rumiar. (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, pág. 26)

¿Cuál es el tipo de lectura olvidada? ¿Acaso existió alguna práctica de la lectura que consistía en un ejercicio distinto al hermenéutico? ¿Acaso existió un tipo de lectura que no se interrogara a propósito de lo que quiere decir el autor? ¿Acaso existió algún tipo de lectura, en algún momento histórico, distinto al de la modernidad, como práctica cultural no exegética? De existir esa práctica: ¿En qué consistía? ¿tenía alguna relación con el cuerpo? ¿Cómo se llamó? ¿Cuál era su sentido?

La lectura fisiológica, no exegética, no moderna, olvidada, cuya finalidad era adecuar al cuerpo integralmente para enfrentar las contingencias de la vida ordinaria tiene sus rizomas en el mundo antiguo, griego y grecorromano, y fue institucionalizada en el mundo medieval con el nombre de la meditación rumiante.

## LA LECTURA RUMIANTE, SUS ORÍGENES

En los albores del siglo IV, cuando el emperador Constantino (274-337) se convierte al cristianismo y proclama el edicto de Milán en el 313, donde se decreta el fin de la persecución a los cristianos y la devolución de todos los bienes expropiados a quienes pertenecían a dicha religión. Un joven egipcio, de padres paganos, quien formaba parte del ejército imperial romano y diestro en las prácticas estoicas se convierte al cristianismo y empieza a vivir, como lo hacían muchos cristianos de la época, como ermita, dirigido por el famoso anacoreta Palemón. Se trata de Pacomio quien en el año 320 decide abandonar la vida ermitaña para crear una comunidad que viviese al estilo de las primeras comunidades cristiana bajo la guía de un padre espiritual. Se trataba de un grupo de personas que, como los ermitaños de la época, se retiraban del mundo, pero debían vivir juntos, bajo un conjunto de reglas. Actualmente se le conoce como el cenobitismo paconiano. El vocablo español cenobita, proviene del latín *coenobium* que a su vez es una traducción del adjetivo griego *koinobiakón*, dígase, *koinós* común, *bios* vida, en definitiva: vida en común. Creó una comunidad retirada del mundo cuyos miembros comparten sus maneras y formas de vivir.

San Pacomio (292-346) fue el creador de las ordenes monacales. Escribió 192 de preceptos, reglas muy prácticas para la vida en común, desde quién abría la puerta hasta cómo debían comer dentro del monasterio. Fue él quien fundó en el año 340, a solicitud de su hermana, un monasterio femenino. Se dice que hasta su muerte fundó ocho monasterios de hombres y dos de mujeres.

Una de las reglas de la vida en común estipulada por Pacomio fue la oración constante mientras se realizan las labores ordinarias. El estado de oración permanente era un objetivo que se derivaba del siguiente razonamiento: El hombre no puede acercarse a Dios por las obras exteriores, por cuanto todo cambia. El exterior, como decían los antiguos, es un eterno devenir; dejarse llevar por él implicaría que los pensamientos cambiarían de forma permanente en tanto fuesen afectados por el devenir. Esas afectaciones transformarían al hombre en un ser incapaz de resistir a lo dado; porque lo transformarían en una veleta guiada por los vientos, porque fluiría su ser para bien o para mal tal como el acontecer; es decir, sería un ser moldeado por la fortuna, por lo que le sucede sin intervención propia. Por el contrario, la autosuficiencia se manifestaba en el obrar en la vida ordinaria con independencia del acontecer; la autonomía encontraría su solidez virtuosa en los pensamientos que moldearan al cuerpo y esto serían los adecuados, si y solo si, se derivaban de las verdades expresadas en los evangelios, la verdad revelada por Dios. Los versículos bíblicos, entonces, serían utilizados como cinceles para tallar al cuerpo.

Además, sostenía Pacomio, las prácticas ascéticas como el ayuno, la soledad, la tortura del cuerpo por sí misma no eran una garantía de acercamiento a Dios, como suponían los anacoretas. Porque eran manifestaciones exteriores que cualquiera las podía realizar, bien por alabanza a Dios o por excentricidad.

Pacomio consideraba que las prácticas ascéticas por sí mismas, transformaban a sus practicantes en seres prepotentes, puesto que se auto comprendían como hombres fuera de lo común, capaces de soportar las inclemencias que el hombre ordinario sería incapaz. La consecuencia de tal práctica es que transformaban el medio, la práctica ascética, en el fin en sí mismo; de allí que él postulará una práctica ascética distinta con la finalidad que los monjes en su vida ordinaria tuviesen a Dios como lo central, sin que la prepotencia se apoderara de sus vidas.

La práctica para lograr que los monjes se concentraran de forma constante en la oración fue a través de la *Lectio Divina*, la lectura Divina. El sentido de la lectura divina era abandonarse en la palabra evangélica para que ella hiciera un efecto en el cuerpo: transformar al sujeto en un ser bello ante Dios, ante sí mismo y en comunión con los demás, al estar de forma constante en la presencia de Dios. La lectura de los evangelios tendría el sentido de ser el instrumento de transformación del cuerpo. De allí que Pacomio utilizó las prácticas del antiguo estoicismo, pero utilizando los evangelios como herramienta para esculpirse. Al ejercicio de relectura de fragmentos, sin interpretación, sino como una reiteración de máximas evangélicas, lo comparó con el rumiar de las vacas, porque era como un masticar por segunda vez lo que ya había sido depositado en una parte del estómago, de tal manera que todo el cuerpo se fuera inundando del espíritu de la letra. Ese símil que aludía a una manera de leer los evangelios se institucionalizó dentro de la cultura católica, siendo San Gregorio Magno (primer Papa Benedictino y el primer biógrafo de San Benito de Nursia) (540-604), quien la formalizó como la *Meditatio Ruminatio*.

Valga la cita de Matías Augé, monje e historiador de la religión, en su libro *Vuelta a los orígenes. Rasgos de la espiritualidad del antiguo monacato*, para ilustrar el sentido del rumiar en el antiguo monacato, la descripción culmina con la cita de San Pacomio que dio origen al tipo de lectura que se institucionalizó como la meditación rumiante, la lectura divina.

El ejercicio de la lectio divina es antiguo como el mismo monacato y muy pronto se convierte en una práctica regulada por normas y considerada esencial a la espiritualidad monástica. El monacato primitivo, particularmente el docto, no concibe una contemplación de Dios que no surja de la Escritura leída, meditada, profundizada y asimilada por el monje. Casiano hablará de la lectio divina como de una verdadera "disciplina" que el monje debe aprender

(...)

En el antiguo monacato, la ruminatio es un concepto clave para expresar la familiaridad con la Escritura. El carácter metafórico del vocabulario de la ruminatio es tal que puede condensar entorno a sí los rasgos de una figura de experiencia espiritual: la meditatio-ruminatio, como experiencia "segunda" de la Palabra, caracterizada por la sensación del gusto, como aquél saboreamiento ligado a la actividad de hacer llegar al "corazón" la Palabra escuchada. Es un "tomar forma repitiendo", es un "repetir gustando", y consecuentemente un "pensar con el corazón".

En el primer monacato, en las diversas situaciones de la vida, son "rumiados" versículos de la Biblia capaces de interpretar su sentido, abriéndoles nuevas posibilidades; también el curso igual, anónimo, de la cotidianidad, es destacado por la recitación, cordial y vocal, de los textos bíblicos, especialmente los salmos: «Permanezcamos firmes e inalterables. Pongamos un freno, rumiando incesantemente la Palabra de Dios, a los pensamientos que se agitan en nosotros como agua en ebullición. Mediante esta masticación nos libremos de la ley de la concupiscencia y podremos dedicarnos a lo que agrada a Dios. Seremos preservados de las preocupaciones del mundo y del egoísmo, que es el peor de todos los males» (PACOMIO, Ammonizoni: Pachomiana latina). (Augé, 2002, págs. 60-64)

Ansel Grün en su libro, *Autogestiones. El trato con el pensamiento*, tiene por intención mostrar cómo era el ejercicio del rumiar de los antiguos monjes y cuál era su finalidad. Para ello coloca como ejemplo un manual, al estilo de Epicteto, realizado por Evagrio Pónico (345-399); el autor medieval coloca un listado de



pensamientos negativos y a cada uno los irá contrarrestando con pensamientos positivos extraídos del evangelio. El sentido del manual de Evagrio, tenía por intención que se utilizara como una herramienta para que los pensamientos de los monjes florecieran correctamente frente a cualquier perturbación, generándoles una buena actitud para consigo mismo y para con Dios; por lo tanto, nos dirá Grün, el trabajo esencial del monje era ejercitar su pensamiento para hacerlos conformes al Espíritu de Dios y así dominar sus pasiones. La estrategia del rumiar era asociar los pensamientos positivos a las acciones concretas en la vida corriente con la finalidad que el pensamiento curara al cuerpo. Así lo expresa:

Para el ejercicio de las autogestiones positivas, los monjes han desarrollado el método de meditación denominado ruminatio. De la misma manera que la vaca rumia sus alimentos, el monje debe rumiar la Palabra de Dios. Siempre debe repetirla para que más tarde, en el momento adecuado, le venga a la cabeza por sí sola. Así como el rumiar le sienta bien a la vaca, asimismo, la Palabra de Dios puede llenar de euforia y satisfacción al monje. (Grün, 2004, pág. 43)

Por lo tanto, la Lectura Divina, el arte del rumiar, era un tipo de lectura del monacato que tenía por objeto la transformación del cuerpo en la vida ordinaria. No se ocupaba de descifrar el mensaje que contenía la palabra revelada en los evangelios, sino que utilizaba aquellas palabras para dominar las pasiones y de esa forma, hacerse distinto con independencia de la fortuna y en conformidad a la voluntad divina.

La lectura fisiológica, no exegética, no moderna, olvidada<sup>3</sup>, cuya finalidad era adecuar al cuerpo para enfrentar las contingencias que se normó en el mundo medieval al interior de la vida monacal, tiene sus rizomas en el mundo antiguo. Valga la cita de Epicuro en su *Carta a Herodoto*, por ejemplo, para graficar lo afirmado<sup>4</sup>:

(...) he preparado un compendio de toda mi doctrina a fin de que puedan recordar sus principios fundamentales, y en los momentos precisos, con ayuda de reglas más importantes, atenderse a sí mismos en la medida en que posean la ciencia de la naturaleza.

(...) Porque el fundamento de un conocimiento preciso, para quien ha alcanzado la madurez, reside en saber utilizar las aprehensiones, reducidas a fórmulas sencillas y a máximas elementales. (Epicuro, 1998, págs. 7-8)

## LA MEDITACIÓN RUMIANTE, SU TRADICIÓN EN EL MUNDO ANTIGUO

La práctica de lectura que se llamó rumiante en el mundo medieval fue transversal a las distintas corrientes de pensamientos de la antigüedad, porque era un ejercicio para la transformación de sí, siendo éste el horizonte de la filosofía. El sentido de la práctica filosófica antigua, la podemos resumir con la sentencia de Séneca: *“Esto es lo primero que garantiza la filosofía: sentido común, trato afable y sociabilidad”*. (Séneca, 2001, pág. 4) Dicha finalidad no se circunscribe al mundo alejandrino sino también al griego, tal como lo sostiene Foucault:

<sup>3</sup> Según García Colombás, a partir del siglo XII desaparece la meditación rumiante como práctica habitual de los monjes. *“Es curioso notar cómo desde fines del siglo XII, edad de oro de la espiritualidad monástica medieval, la expresión se hace cada vez más rara; ya sólo la usa algún escritor místico. Y no sólo desaparece la expresión lectio divina. En la época de la devotio moderna, los espirituales encuentran una forma de oración que la suplanta: la «oración mental», ejercicio independiente de lo que más adelante se llamará la «lectura espiritual».”* C. García, *La lectura de Dios. Aproximación a la Lectio Divina* (Monte Casino, Zamora, 1980) 15.

<sup>4</sup> En un sentido similar al de Epicuro, encontramos, por ejemplo, a Cicerón quien escribe los tres libros de los *Oficios* dedicado a su hijo diciéndole. *“(...) Pero escucha la voz de tu padre que te habla en estos tres libros, y emplea en ellos todo el tiempo que pudieses... es mucho el amor que te tengo, y que será mayor si te llevaren mucha atención estos avisos y reglas de la sabiduría.”* Cicerón, *Los oficio o los deberes* (Porrúa, Ciudad de México, 1973) 135. Aunque la enseñanza, las máximas, entre un estoico y un epicúreo eran distintas, el fin de la lectura era el mismo. Usar el texto, las máximas, las reglas, para una acción virtuosa en la vida ordinaria.

Es bien sabido que el objetivo principal de las escuelas de filosofía griegas no consistía en la elaboración, la enseñanza, de teoría. La meta de las escuelas griegas de filosofía era la transformación del individuo. La meta de la filosofía griega era dar al individuo la capacidad que le permitiera vivir distintamente, mejor, más feliz, que otra gente. (Foucault, La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos, 1994/2015, pág. 149)

Michel Foucault describe en qué consistía la práctica de la lectura como ejercicio ascético, como una práctica espiritual, como una herramienta para la educación del cuerpo, para afrontar las contingencias de la existencia y vivir una vida que valiera la pena ser vivida; valga la cita en extenso:

En primer lugar, meletan es hacer un ejercicio de apropiación, apropiación de un pensamiento. En consecuencia, no se trata en absoluto, con respecto a un texto dado, de hacer el esfuerzo consistente en qué quiso decir. El sentido no es para nada el de la exégesis. En el caso de esta meditatio, se trata, por el contrario, de apropiarse de un pensamiento, convencerse de él tan profundamente que, por un lado, lo creemos verdadero, y por el otro podemos repetirlo sin cesar, repetirlo tan pronto se imponga la necesidad o se presente la ocasión. Se trata, por consiguiente, de actuar de manera tal que esa verdad se grabe en la mente a fin de poder recordarla ni bien sea necesario, y a fin, también, como recordarán, de tenerla a mano, y, por ende, convertirla inmediato en un principio de acción. Apropiación que consiste en hacer que, a partir de esa cosa verdadera, uno se convierta en el sujeto que piensa la verdad, llegue a ser un sujeto que actúe como corresponde. Ése es el sentido del ejercicio de meditatio. En segundo lugar, la meditatio, en su otro aspecto, consiste en hacer una especie de experiencia, una experiencia de identificación. Me refiero a esto: en el caso de la meditatio, se trata no tanto de pensar en la cosa misma, sino de ejercitarse en la cosa en la cual se piensa. (Foucault, La hermenéutica del sujeto, 2004, pág. 339)

La técnica de la meditación rumiante medieval, la Lectio Divina, era una aplicación de los ejercicios antiguos, tal como los describió Foucault, pero utilizando los evangelios como herramienta, de allí que su vocablo en términos generales, alude a una técnica de la antigüedad para hacerse un individuo soberano, capaz de regir su vida con independencia de la fortuna.

## **EL SENTIDO DEL RUMIAR DENTRO DE LA FILOSOFÍA NIETZSCHEANA**

¿Por qué Nietzsche apela a ese ejercicio antiguo, la lectura ruminante, para el abordaje de sus aforismos? La estrategia que utilizaré para responder a la interpelación será la siguiente: seguir a Nietzsche en la interpretación que realiza de su autobiografía intelectual donde él caracteriza lo que interroga y al delinear lo que él considera fundamental, mostrar la pertinencia de la práctica ruminante. Tal estrategia está fundada en la tesis de Karl Jasper quien sostenía que "(...) un acceso esencial al filosofar de Nietzsche, se halla en el estudio de todas las manifestaciones autobiográficas, tanto en las que se relacionan con su autocrítica como las referidas a la interpretación de sus propias obras." (Jaspers, 1963, pág. 537)

En el *Ecce Homo*, afirma:

(...) La segunda intemperada (1974) descubre lo que hay de peligroso, de corrosivo y envenenador de la vida, en nuestro modo de hacer ciencia: -la vida, enferma de este engranaje y este mecanismo deshumanizado, enferma de la <impersonalidad> del trabajador, de la falsa economía de la <división del trabajo>. Se pierde la finalidad, esto es la cultura: -el medio, el cultivo moderno de la ciencia, barbariza... En este tratado el <sentido histórico>, del cual se halla orgulloso este siglo, fue reconocido por vez primera como enfermedad, como signo típico de decadencia... (Nietzsche, *Ecce homo*, 1888/2003, págs. 83-84)

Nietzsche, en la *Segunda consideraciones intempestiva*, describe en qué se ha convertido el hombre moderno: un ser atiborrado de conocimientos como una enciclopedia ambulante cuyo sentido de existencia reside en ser parte de un engranaje de producción; un ser esclavo, esto es, incapaz de vivir como se piensa, de forma autónoma y soberana. Así lo expresa:

Sólo atiborrándonos hasta la indigestión de las épocas ajenas, de las costumbres, de las artes, de las filosofías, de las religiones, de conocimientos que no son los nuestros, conseguimos ser algo que merezca la atención, es decir, enciclopedias ambulantes, pues así es como nos llamaría quizá un viejo heleno que viviese en nuestro tiempo. (Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. Obras Completas. Tomo II, 1873-1875/1932, pág. 97)

Nadie se atreve a realizar por sí mismo la ley de la filosofía, nadie vive como filósofo, con esa simple fidelidad viril que forzaba a un hombre de la antigüedad, dondequiera que se encontrase, hiciese lo que hiciese, a conducirse como estoico, desde el momento que había jurado fidelidad a la Stoa. Toda filosofía moderna es política o policiaca, está reducida a una apariencia sabia por los gobiernos, las iglesias, las costumbres y las cobardías de los hombres. Nos contentamos con un suspiro de pesar y con el conocimiento del pasado. (Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. Obras Completas. Tomo II, 1873-1875/1932, págs. 104-105)

Lo que se valora en la modernidad es una enfermedad porque atenta contra la vida. La manifestación de esa enfermedad la percibe Nietzsche en la educación de la juventud; su atención se centra allí porque es en el período donde se inicia la práctica, los "*modos de hacer ciencia*"; al interrogarse por el sentido de la práctica educativa, concluye que este se estructura a partir de las necesidades y, por lo tanto, la finalidad es hacer, "fabricar", cuerpos útiles para el engranaje de la maquinaria social, pero inútiles para el oficio más importante: el arte de vivir, por eso carecen de estilo; actúan como discapacitados, inválidos, como ciegos. ¿Acaso esas máquinas, enciclopédicas, podrían seguir llamándose hombre? En sus palabras: "(...) ¿Son esos hombres todavía, se preguntará entonces, o simplemente máquinas de pensar, de escribir, de hablar?" (Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. Obras Completas. Tomo II, 1873-1875/1932, pág. 105)

La descripción que realiza de la enfermedad cultural, de cómo se reproduce en la práctica es elocuente, valga la cita:

(...) El joven es paseado, a latigazos, a través de los siglos; los adolescentes, que no entienden nada de la guerra, de las negociaciones diplomáticas, de la política comercial, son considerados capacitados para estudiar la historia política. Y lo mismo que el joven galopa a través de la historia, el hombre moderno galopa a través de los museos, o corre a oír los conciertos. Sabemos perfectamente que tal música suena mejor que la otra. Ahora bien, perder poco a poco este sentimiento de sorpresa, no asombrarse desmesuradamente de nada, en fin, prestarse a todo: he ahí lo que se llama el sentido histórico, la cultura histórica. Hablando francamente: la masa de materias de conocimiento que nos llegan de todas partes es tan formidable, tantos elementos inasimilables, exóticos se agolpan violentamente, irresistiblemente, "hacinados en pútridos montones", para encontrar hueco en un alma joven, que ésta no tiene otro recurso, para defenderse de esta invasión, que un embotamiento voluntario. (Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. Obras Completas. Tomo II, 1873-1875/1932, pág. 121)

Caracterizados los signos y los síntomas de la enfermedad, surge en el pensador la pregunta por el remedio, por el antídoto que conduzca a la sanidad: ¿Cómo volver a la educación cuya finalidad no sea una acumulación de teorías? ¿Cómo realizar una educación que no fuese determinada por las necesidades de

producción? ¿Cómo volver a una educación, a una práctica, que se ocupe por el oficio fundamental de la existencia, el vivir? ¿Cómo sería la sanidad?

En el fragmento *VIII de la Segunda Consideración Intempestiva*, Nietzsche lo plantea de la siguiente forma:

Cualquiera que sea el momento, deberemos alguna vez tener el derecho de colocar gradualmente nuestro objetivo más lejos y más arriba; en cualquier tiempo deberíamos poder reconocernos el mérito de haber recreado en nosotros mismos el espíritu de la cultura romano-alejandrina—también en nuestra historia universal— de una manera tan fecunda y tan grandiosa, que nuestra más noble recompensa sería imponernos la tarea „más gigantesca aún de aspirar más allá de este mundo alejandrino y de buscar nuestros modelos, con valerosa mirada, en el mundo primitivo, sublime, natural y humano, de la Grecia antigua. Allí encontraremos igualmente "la realidad de una cultura esencialmente anti-histórica, de una cultura, a pesar de esto, o, mejor dicho, a causa de esto, inusitadamente rica y fecunda". (Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*. Obras Completas. Tomo II, 1873-1875/1932, pág. 128)

Nietzsche sostendrá que el problema fundamental de la cultura, su incapacidad para detectar su propia enfermedad reside en que no se ha entendido el funcionamiento del cuerpo; hasta tal punto ha sido el extravío, el error, que la enfermedad se valora como la sanidad y en ello reside el problema central de la modernidad: lo que se valora; es por ello que la tarea central es transvalorar los valores. Afirma Nietzsche en el segundo prólogo a la *Gaya Ciencia*: "(...) *Detrás de los más altos juicios de valor por lo que hasta ahora ha sido dirigida la historia del pensamiento, se ocultan malos entendidos acerca de la constitución corporal, ya sea de los individuos, de los Estados o de razas enteras...*" (Nietzsche, *La Ciencia Jovial*. "La Gaya Ciencia", 1882/1992, pág. 3) De allí su afán en transformarse en lo que él desea -o cómo subtitulará al *Ecce homo*, parafraseando a Píndaro, *cómo llegar a ser lo que él es- el médico filósofo* que comprende el cuerpo y, por ello mismo puede dar cuenta de la enfermedad que padece y desde ese conocimiento, desde esa "verdad", tiene la capacidad para proponer los antidotos y así recuperar la salud.

Todavía espero que un médico filósofo, en el sentido excepcional de la palabra —uno que haya de dedicarse al problema de la salud total del pueblo, del tiempo, de la raza, de la humanidad- tendrá alguna vez el valor de llevar mi sospecha hasta su extremo límite y atreverse a formular la proposición: en todo filosofar nunca se ha tratado hasta ahora de la "verdad", sino de algo diferente, digamos de la salud, del futuro, del crecimiento, del poder, de la vida.... (Nietzsche, *La Ciencia Jovial*. "La Gaya Ciencia", 1882/1992, págs. 3-4)

La enfermedad cultural como asunto a ser pensado que describió en la *Segunda Consideración Intempestiva*, lo plantea en el fragmento 319 de la *Gaya Ciencia*, titulado *En tanto intérpretes de nuestras vivencias* dice lo siguiente:

A todos los fundadores de religiones y a sus semejantes les ajena una especie de honradez —nunca se han convertido a sí mismo, a partir de sus vivencias, en un asunto de conciencia para el conocimiento. "¿Qué he vivenciado propiamente? ¿Qué sucedió en mí y en torno mío en aquél entonces? ¿Era mi razón suficientemente clara? ¿Estaba dirigida mi voluntad en contra de todos los engaños de los sentidos y era valiente su defensa frente a lo fantástico?" —ninguno de ellos ha preguntado de esa manera, y aún hoy tampoco pregunta así ninguno de los amados religiosos: tienen más bien una sed de cosas que están en contra de la razón, y no quieren darse demasiado trabajo en satisfacerla —¡así es como vivencian milagros y resurrecciones y escuchan las voces de los angelitos! Pero nosotros, que somos otros, sedientos de razón, queremos mirar a nuestras vivencias, con tanto rigor en los ojos, como si fuese un experimento científico, ¡hora por hora, día

por día! ¡Queremos ser nuestros propios experimentos y animales de prueba! (Nietzsche, La Ciencia Jovial. "La Gaya Scienza", 1882/1992, pág. 184)

La enfermedad es un desconocimiento de las vivencias; de lo que se vive en la vida ordinaria como fuente del conocer. Quien desconoce sus vivencias, no se conoce a sí mismo. Quien no se conoce a sí mismo, no sabe cómo cuidarse, porque no sabe cómo es, no conoce su naturaleza, se deshumaniza, se barbariza; vive la existencia como un esclavo; porque aquello que conoce, a lo que le llama saber, le es inútil para vivir, de allí su invalidez, su discapacidad para transformarse a sí mismo en individuos soberanos, en reyes de su existencia. Y, peor aún, lo más grave es que quienes sufren tal discapacidad se autocomprenden como civilizados siendo unos bárbaros. *"Eso no es, nos dice Nietzsche, ni siquiera una mala civilización; es la barbarie sólidamente apuntalada, pero a la cual falta toda clase de frescura y fuerza brutal de la barbarie primitiva..."* (Brandes, 2008, pág. 17)

En el intercambio epistolar entre Brandes y Nietzsche, éste último, además de agradecerle la caracterización que realiza de él *"radicalismo aristocrático"*; le da un consejo de lectura a propósito de tres de sus libros *Humano, demasiado humano, Más allá del bien y del mal* y *La genealogía de la moral*: *"Le aconsejo especialmente leer los últimos prólogos, casi todos ellos reproducidos. Si se leen en orden, estos prólogos pueden tal vez iluminar en otro prisma, y hacer aceptar que no soy solo oscuridad."* (Brandes, 2008, pág. 78)

De manera suscita y barruntando grosso modo las ideas, seguimos el consejo de Nietzsche. En el tercer fragmento del prólogo *Humano, demasiado humano*, vuelve sobre el asunto que lo obsesiona, cómo la enfermedad histórica anula la voluntad, esto es, la posibilidad del ejercicio autónomo, libre; de allí la necesidad de preguntarse por aquello que se valora:

(...) Es una enfermedad que puede destruir al hombre esta explosión primera de fuerza y de voluntad para marcarse a sí mismo rumbos fijos, para estimar en sí mismo esta voluntad libre del querer: ¡Y qué clase de enfermedad es y a qué grado alcanza, se descubre en las pruebas y actos de bazaría salvaje con que el liberto quiere, desde lo que es, probar su dominio sobre las cosas!... se hace a sí mismo interrogaciones de curiosidad más peligrosa cada vez: ¿"No puede mirarse por el reverso todas las medallas? ¿El bien no puede ser el mal? ¿No puede ser Dios una invención del demonio?... (Nietzsche, *Humano, demasiado humano*, 1878/2015, pág. 15)

Al iniciar su interpelación sobre los valores, empezará a caracterizar el origen de la enfermedad en el idealismo y la sanidad como la liberación de él. En el *Ecce Homo* al interpretar ese texto, afirma:

*Humano, demasiado humano* es el monumento de una crisis. Dice de sí mismo que es un libro para espíritus libres: casi cada una de sus frases expresa una victoria –con él me liberé de lo que no pertenecía a mi naturaleza. No pertenece a ella el idealismo... La expresión espíritu libre quiere ser entendida aquí en este sentido único: un espíritu devenido libre, que ha vuelto a tomar posesión de sí... (Nietzsche, *Ecce homo*, 1888/2003, pág. 89)

En el prólogo de *Más allá del bien y del mal*, la pregunta sobre el origen de la enfermedad es precisa:

¿De dónde procede esa enfermedad que aparece en la más bella planta de la Antigüedad, en Platón?, ¿es que la corrompió el malvado Sócrates?, ¿habría sido Sócrates, por tanto, el corruptor de la juventud? ¿y habría merecido la cicuta?– Pero la lucha contra Platón o, para decirlo de una manera más inteligible para el <pueblo>, la lucha contra la opresión cristiano eclesiástica durante siglos – pues el cristianismo es platonismo para el pueblo– (Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 1886/1999, págs. 18-19)

El vocablo platonismo alude a la postulación del mundo suprasensible. Esto significa que la medida de lo sensible es a partir de lo suprasensible; lo sensible es aquello que no llega a ser nada, pero tampoco puede tratarse como el ente, es un estado intermedio; lo sensible es, en la medida de su participación con lo suprasensible; allí, para Nietzsche, está el origen del mal. El otro mundo, lo suprasensible, el reino de los cielos, como soporte y sustento de la vida ordinaria; de allí la desvalorización de la vida, para valorar la nada, el otro mundo. La consecuencia de esa enfermedad será el asunto central de la *Genealogía de la moral*, cuyo problema lo caracteriza de forma traslúcida en el prólogo: "*Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos.*" (Nietzsche, *La genealogía de la moral*, 1887/1996, pág. 17)

¿Quién es ese nosotros del que habla Nietzsche? ¿A quien se refiere? Obviamente se refiere al hombre congonoconcente. El hombre que está preocupado por las condiciones, posibilidades y límites del conocimiento. Aquél que está preocupado por las condiciones de validez del conocer, el hombre que está preocupado por los registros y los discursos a los que le llama verdadero; el artifice de los conceptos, el hombre moderno que se desconoce a sí mismo y por lo tanto, no puede devenir en un espíritu libre, aquél que tiene una posesión de sí.

La causa que se justiprecie como bueno lo que conoce el hombre moderno y se valore como ideal a las "*enciclopedias ambulantes*", la enfermedad, son los *ideales ascéticos*; asunto que es lo central del tercer tratado de *La genealogía de la moral*. Sacerdotes, filósofos y los científicos sociales al valorar lo suprasensible lo que valoran es la nada, porque es lo que no deviene y la vida es devenir. Tal idea la expresa taxativamente en el *Crepúsculo de los ídolos*:

Todo lo que los filósofos han venido manejado desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real. Matan, rellenan de paja, esos señores idólatras de los conceptos, cuando adoran, -se vuelven mortalmente peligrosos para todo, cuando adoran. La muerte, el cambio, la vejez, así como la procreación y el crecimiento, son para ellos objeciones, - incluso refutaciones. Lo que es no deviene; lo que deviene no es... Ahora bien, todos ellos creen incluso con desesperación, en lo que es. Mas como no pueden apoderarse de ello, buscan razones del por qué se les retiene... Moraleja: deshacerse del engaño de los sentidos, del devenir, de la historia, de la mentira... (Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, 1888/1975, págs. 45-46)

¿Cómo atender al devenir? ¿Cómo transformarse a partir de las vivencias? ¿Cómo vacunarse contra la enfermedad histórica, para devenir en un espíritu libre? ¿Cuál es el antídoto contra el platonismo? El antídoto que propondrá Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos*, serán Tucídides<sup>5</sup> y Maquiavelo<sup>6</sup>.

Maquiavelo es antídoto contra el platonismo para Nietzsche, porque lo colocó a mirar la tierra desde la tierra. La metáfora alude a colocarlo a pensar en el hombre tal como deviene. ¿Cuál es el ejercicio que realiza Maquiavelo? ¿Cómo realiza los estudios históricos?

La historia la utiliza en función de extraer alguna enseñanza, alguna máxima de acción, para usarla como criterio que posibilite entrenarse y afrontar las circunstancias. Las máximas de acción no suponen el establecer el cómo se debería actuar, sino cuáles son los criterios para discernir en los contextos que se presenten. El mejor camino tomado por el gobernante no significa que para los afectados por la decisión sea lo bueno, sino será bueno para el decisor, en la medida que aquella decisión posibilite conservar, acrecentar

<sup>5</sup> Tucídides al estudiar la guerra del Peloponeso, indaga en "(...) *La causa verdadera, aunque menos se manifiesta en las declaraciones, pienso que la constituye el hecho que los atenienses al hacerse poderosos e inspirar miedo a los lacedemonios les obligaron a luchar. Pero las razones declaradas públicamente, por las cuales rompieron el tratado y entraron en guerra, fueron las siguientes...*" Tucídides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, Libro I-II (Gredos, Madrid, 2000) 62-63. Tucídides estudia las prácticas más allá de las declaraciones o las declaraciones dando cuenta de las prácticas de poder que se ejercieron durante la guerra.

<sup>6</sup> "(...) *mi cura de todo platonismo ha sido en todo tiempo Tucídides. Tucídides, y, acaso, el Príncipe de Maquiavelo son los más afines a mí por la voluntad incondicional de no dejarse embaucar en nada y en ver la razón en la realidad...*" F. Nietzsche, *Crepúsculo*, cit., 131.



y mantener el poder. Estudiar, para Maquiavelo, significa adiestrar la mente, como lo hacía Filipo Menes. Así lo expresa Maquiavelo:

Por lo que hace referencia al adiestramiento de la mente, el príncipe debe leer las obras de los historiadores, y en ellas examinar las acciones de los hombres eminentes, viendo cómo se han conducido en la guerra, estudiando las razones de sus victorias y de sus derrotas a fin de que esté en condiciones de evitar las últimas e imitar las primeras. Y, sobre todo, debe hacer lo que, por otra parte, siempre hicieron los hombres eminentes: tomar como modelo a alguien con anterioridad haya sido alabado y celebrado, conservando siempre antes los ojos sus actitudes y sus acciones. (Maquiavelo, 1532/2010, pág. 494)

La pericia del príncipe, su prudencia, consistiría en estudiar a quién, cómo y cuándo afectar a un sector social, aunque lo odien y cuál es la razón para tomar esa determinación y, de manera simultánea, a quién beneficiar, cómo, cuándo y por qué; la manera de hacerlo es teniendo siempre presente las máximas de acción. Por ello, lo importante para Maquiavelo será graficar de una manera plástica la máxima que quiere transmitir, de tal manera que el príncipe, atendiendo y entrenándose a partir de ella, pueda alcanzar sus deseos. El príncipe de Maquiavelo es un compilado de máximas, tan solo para graficar coloquemos dos ejemplos: "(...) *no se debe jamás permitir que continúe un problema para evitar una guerra porque no se le evita, sino que la retrasa con desventaja tuya.*" Maquiavelo, 1532/2010, pág. 47) Y, "(...) *quien propicia el poder de otro, labra su propia ruina, puesto que dicho poder lo construye o con la astucia o con la fuerza y tanto la una como la otra resultan sospechosas al que ha llegado a ser poderoso.*" (Maquiavelo, 1532/2010, pág. 48)

La comprensión de las máximas, recordarlas y saberlas aplicar cuando las circunstancias lo ameriten transforman el escrito en una herramienta útil para hacerse un buen gobernante. Así lo expresa Maquiavelo:

Un príncipe sabio debe observar reglas semejantes: jamás permanecerá ocioso en tiempos de paz, sino haciendo de ellas capital se preparará para poderse valer por sí mismo en la adversidad, de forma que cuando cambie la fortuna lo encuentre en condiciones de hacerle frente. (Maquiavelo, 1532/2010, pág. 495)

Aún más, el discurso de Maquiavelo está articulado y tiene el mismo sentido que los discursos filosóficos de la antigüedad. Discursos que según Pierre Hadot, tenían dos características fundamentales; en primer lugar, el discurso estaba asociado a la vida de quien lo pronunciaba, porque se configuraba a partir del conocimiento que tenían de la vida que les había tocado vivir y, en segundo lugar, tenían por intención modificar la vida de su lector. Así lo expresa:

(...) el discurso es un medio privilegiado merced al cual el filósofo puede actuar sobre sí mismo y sobre los demás, si es la expresión de la opción existencial de quien lo pronuncia, siempre tiene, directa o indirectamente, una función formadora, educadora, psicagógica, terapéutica... Siempre está destinado a producir un efecto, a crear en el alma un hábito, a provocar la transformación del yo. (Hadot, 1995/1998, pág. 194) (Hadot, ¿Qué es la filosofía antigua?, 1995/1998, pág. 194)

Ambas características están presentes, en el discurso de Maquiavelo, en *El Príncipe*, que se lo dirige a Lorenzo de Medici.

(...) tengo la plena confianza en que vuestra magnanimidad la aceptará, teniendo en cuenta que no puedo hacerle mejor ofrenda que darle la facultad de poder en brevísimo plazo de tiempo aprender todo aquello que yo he conocido y aprendido a lo largo de tantos años y con tantas privaciones y peligros... Maquiavelo, 1532/2010, pág. 33)

El testimonio que quiere ofender es lo que él valora más en sí mismo. Lo que él valora más es su conocimiento de los grandes hombres. Dicho conocimiento nació de la interpelación a su experiencia y del estudio de la antigüedad. Ese conocimiento, afirma, ha sido (...) *adquirido por mí mediante una larga experiencia de las cosas modernas y una continua lectura de las antiguas*. (Maquiavelo, 1532/2010, pág. 33)

Pero Maquiavelo no se limita a quien le ofenda el libro, sino para que cualquier lector lo utilice como un instrumento para hacerse un gobernante virtuoso, lo expresa explícitamente:

(...) Pero, siendo mi propósito escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente ir directamente a la verdad real de la cosa que a la representación imaginaria de la misma. Muchos se han imaginado repúblicas y principados que nadie ha visto jamás ni se ha sabido que existieran realmente; porque hay tanta distancia de cómo se vive a cómo se debería vivir, que quien deja a un lado lo que hace por lo que se debería hacer aprende antes su ruina que su preservación. (Maquiavelo, 1532/2010, pág. 48)

La técnica de lectura que se deriva de la propuesta del florentino de su texto, tiene el mismo principio práctico que la meditación rumiante y los discursos de la antigüedad. Ahora bien, lo que Maquiavelo circunscribe para el ejercicio del poder político, Nietzsche lo generalizará para la existencia; en otras palabras, el sentido de la filosofía nietzscheana sería que cada individuo se haga un príncipe de su existencia, de allí que asuma la caracterización realizada por Brandes de su filosofía como un *"radicalismo aristocrático"*.

La consecuencia práctica de quien se ejercita de esa forma, es devenir en un espíritu libre y bello. Libertad y belleza son dos vocablos que adquieren en Nietzsche un sentido práctico en la vida ordinaria, referido a la responsabilidad por la voluntad que se ejerce y la rigurosidad consigo mismo para hacerse de un estilo en el vivir, así lo expresa:

En el fragmento 38 de *incursiones de un intempestivo* define lo que entiende por libertad.

(...) Pues, ¿Qué es la libertad? Tener voluntad de autorresponsabilidad. Mantener la distancia que nos separa. Voverse más indiferente a la fatiga, a la dureza, a la privación, incluso a la vida. Estar dispuesto a sacrificar a la propia causa hombres, incluido uno mismo.... (Nietzsche, Crepúsculo de los ídolos, 1888/1975, pág. 114)

Y en el fragmento 47, lo que entiende por belleza:

La belleza no es un azar... Es preciso haber hecho grandes sacrificios al buen gusto, es preciso haber hecho y haber dejado de hacer muchas cosas por amor a él... es preciso haber tenido en el buen gusto un principio de selección para elegir las compañías, el lugar, el vestido, la satisfacción sexual, es preciso haber preferido la belleza a la ventaja, al hábito, a la opinión, a la pereza. Regla suprema: es preciso no dejarse ir ni siquiera delante de sí mismo. (Nietzsche, Crepúsculo de los ídolos, 1888/1975, pág. 124)

Para interpretar las vivencias, para hacerse artista<sup>7</sup>, para hacerse *filósofo artista*, para hacerse bello y

---

<sup>7</sup> Valga una brevísima acotación, en clave de digresión. La mirada de Nietzsche sobre Jesús la realiza en el fragmento 33 del *Anticristo*, a quien valora como un artista, precisamente porque su vida era consustancial con su pensamiento y su máxima residía en el obrar. Su crítica fue al cristianismo, a los seguidores, porque olvidaron la práctica, el obrar, el vivir, se enfermaron de platonismo.

*"En la psicología del evangelio falta el concepto de culpa y castigo; asimismo, el concepto de premio.... La bienaventuranza no se promete, no se vincula a ciertas condiciones: es la única realidad, el resto es para hablar de ella..."*

*(...) No es una "fe" lo que diferencia a los cristianos; el cristiano obra, se diferencia por un obrar distinto. No opone resistencia ni con palabras ni en su corazón a quien es malvado con él. No hace diferencias entre propios y extraños, entre judíos y no judíos ("el prójimo" es propiamente dicho el correigionario, el judío). No se encoleriza con nadie, no desdén a nadie. Ni se deja ver en los tribunales ni se deja demandar ("no*

libre, para hacerse súper hombre, se necesita un tipo de arte, se necesita una pericia para leer el acontecer y elegirse como destino frente a la contingencia. Ese tipo de lectura no puede ser exegética puesto que no se interroga por lo que dice un autor, más bien su interrogar es por el día a día, hora a hora, como dice Nietzsche, se interroga por lo vivido, por lo que vive en el instante que se vive, utilizando los aforismos como máximas de acción, rumiándolos. Un interrogar para decidir cómo obrar más allá del bien y del mal, en conformidad con la obra de arte que se es en su devenir; práctica que culmina con la muerte.

De lo anterior se desprende que la práctica educativa tiene que transformarse, para no reproducir la enfermedad, las *enciclopedias ambulantes* y, por el contrario, cultivar plantas inhabituales, unos aristócratas de la existencia.

Se me preguntará cuál es el verdadero motivo que hay contado esas pequeñas cosas y a juicio habitual, indiferentes: con ello me perjudico, tanto más si estoy destinado a ejercer grandes tareas. Respuesta: estas pequeñas cosas –alimentación, lugar, clima, distracción, toda la casuística del egoísmo– son bajo cualquier concepto más importante que todo lo que hasta ahora se ha considerado importante. Aquí justamente hay comenzar a aprender de nuevo. Lo que hasta ahora la humanidad ha considerado importante, no son siquiera realidades, son meras imaginaciones, hablando más duramente, mentiras de los instintos más bajos de naturalezas enfermas, perjudiciales, en el más profundo sentido –son todos los conceptos Dios, alma, virtud, más allá, verdad, vida eterna... Pero en ellos se ha buscado la grandeza de la naturaleza humana, su divinidad... Todas las cuestiones políticas, de orden social, de educación han sido hasta ahora falseadas completamente, puesto que se ha tenido por grandes hombres a los hombres más perjudiciales –puesto que se ha enseñado a despreciar las pequeñas cosas, es decir, las cosas fundamentales de la vida... (Nietzsche, *Ecce homo*, 1888/2003, pág. 88)

## CONCLUSIÓN

El arte de lectura que propone Nietzsche en *La genealogía de la moral*, el rumiar, es una práctica antigua, no exegética, que se denominó de esa manera en el mundo medieval y se corresponde con el horizonte de sentido de los discursos filosóficos de la antigüedad, para modificarse a sí mismo y a la otredad; cuya vocación dentro de la filosofía nietzscheana tiene dos propósitos, combatir la enfermedad que producen los ideales ascéticos y devenir en un espíritu libre.

---

jurar"). En ninguna circunstancia se separa de su mujer, ni siquiera en el caso de probada infidelidad. Todo, en el fondo, una tesis; todo, consecuencia de un instinto.

La vida del redentor no fue otra cosa que esta práctica, su muerte tampoco fue otra cosa... Ha roto con toda la doctrina judía de la penitencia y reconciliación; sabe que la práctica de la vida es lo único con lo que uno se siente "divino", "bienaventurado", "evangélico" y un "hijo de Dios" en todo momento. Ni la "penitencia" ni la "oración para pedir la remisión" son los caminos hacia Dios: ¡sólo la práctica evangélica conduce a Dios, es incluso Dios! Lo que con el evangelio quedó suprimido fue el "judaísmo" de los conceptos "pecado", "remisión de los pecados", "fe", "salvación por la fe", la doctrina eclesiástica fue negada por entero en la "buena nueva".

El profundo instinto de cómo se debe vivir para sentirse "en el cielo", para sentirse "eterno", mientras que con cualquier otro proceder uno no se siente "en el cielo": ésta es la única realidad de la "redención". Un nuevo modo de vida, no una nueva fe..." F, Nietzsche, *El anticristo* (Alianza, Madrid, 1888/ 1985) 63-64.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALZURU, J. (2014). *Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas*. Caracas: Bid & Co.
- AUGÉ, M. (2002). *Vuelta a los orígenes, Rasgos de la espiritualidad del antiguo monacato*. Roma: Curia General de la Orden Cisterciense.
- BRANDES, G. (2008). *Nietzsche. Un ensayo sobre el radicalismo aristocrático*. Madrid: Sexto Piso.
- CICERÓN, M. T. (1973). *Los oficio o los deberes*. (Trad. Manuel Valbuena). Ciudad de México: Porrúa.
- EPICURO. (1998). *Obras. Carta a Heródoto*. (Trad. Montserrat Jufresa). Barcelona: Atalaya.
- ESQUERRO, M. (2012). Tres acercamientos cristianos al pensamiento de Nietzsche: Welte, Vattimo y González de Cardenal. *BORcar, Cuadernos de Investigación Histórica*, 313-339.
- FOUCAULT, M. (1994/2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FOUCAULT, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- GARCÍA, C. (1980). *La lectura de Dios. Aproximación a la Lectio Divina*. Zamora: Monte Casino.
- GRÜN, A. (2004). *Autogestiones, el trato con el pensamiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- HADOT, P. (1995/1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México D. F.: FCE.
- JANZ, C. P. (1978/1985). *Los diez años del filósofo errante (Primavera de 1879 hasta diciembre de 1888)*. Madrid: Alianza.
- JASPERS, K. (1963). *Nietzsche*. Buenos Aires: Sudamericana.
- MANN, T. (2002). *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*. Madrid: Alianza.
- MAQUIAVELO, N. (1532/2010). *El Príncipe* (Trad. Miguel Ángel Granada). Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1873-1875/1932). *Consideraciones intespestivas. Obras Completas. Tomo II*. Madrid: Aguilar.
- NIETZSCHE, F. (1878/2015). *Humano, demasiado humano*. México D.F: Editores mexicanos unidos, s.a.
- NIETZSCHE, F. (1882/1992). *La Ciencia Jovial. "La Gaya Scienza"*. Caracas: Monte Ávila.
- NIETZSCHE, F. (1886/1999). *Más allá del bien y del mal*. Navarra: Folio.
- NIETZSCHE, F. (1887/1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1888/1975). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1888/1985). *El anticristo*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1888/2003). *Ecce homo*. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1985/1999). *Más allá del bien y del mal*. Navarra: Folio.

ROYO HERNÁNDEZ, S. (2007). Friedrich Nietzsche y el cristianismo: De la crítica del cristianismo a la muerte de Dios. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*(49), 1-23. Recuperado el 15 de 01 de 2020, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/royo49b.pdf>

SÉNECA. (2001). *Epístolas morales a Lucilo* (Trad. Ismael Roca). Madrid: Gredos.

TUCÍDIDES. (2000). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Madrid: Gredos.

## **BIODATA**

**Jonatan ALZURU APONTE:** Dr. en Ciencias Sociales. Lic. en Filosofía. Ex-director del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Universidad Central de Venezuela, UCV. Personal adscrito a la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Austral de Chile, UACH.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 28-41  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Agencias veladas y apertura ontológica: desafíos posthumanistas de la teoría social contemporánea<sup>1</sup>

*Veiled agencies and ontological opening: post-humanist challenges of contemporary social theory*

**Gustavo BLANCO**

<https://orcid.org/0000-0002-4980-3424>

[gblanco@uach.cl](mailto:gblanco@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Pablo IRIARTE**

<https://orcid.org/0000-0002-2449-1399>

[pablo.iriarte@uach.cl](mailto:pablo.iriarte@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Javier BRAVO**

<https://orcid.org/0000-0003-2221-9647>

[javierbravob@gmail.com](mailto:javierbravob@gmail.com)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110851>

## RESUMEN

Considerando el debate abierto por el posthumanismo, proponemos la noción de agencias veladas para dar cuenta de la operación a partir de la cual la teoría social de corte humanista ha silenciado y ocultado la capacidad de agencia tanto de entidades no-humanas como también de grupos humanos específicos. ¿Cómo desmarcarse de este proceso de ocultamiento para devolver la acción y el sentido a los materiales, los cuerpos y sus relaciones? El artículo aboga por una praxis investigativa que, profundizando los aportes del posthumanismo, genere una apertura ontológica con consecuencias éticas y científicas relevantes.

**Palabras clave:** Agencia; giro ontológico; posthumanismo; antropología simétrica.

## ABSTRACT

Considering the debate opened by posthumanism, we propose the notion of veiled agencies to account for the operation from which the humanist based social theory has silenced and concealed the capacity of agency of both non-human entities and specific human groups. How can this process of concealment be overcome to restore action and meaning to materials, bodies and their relationships? The article advocates for a research praxis that, engaging with the contributions of posthumanism, creates an ontological opening with relevant ethical and scientific consequences.

**Keywords:** Agency; ontological turn; posthumanism; symmetric anthropology.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 08-08-2020

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto FONDECYT N°1201373 - "Ecologías de la reparación: crisis socioambientales como procesos de experimentación ontológica". Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología – ANID, Chile.





## INTRODUCCIÓN

En una de sus dos acepciones el verbo *velar* significa cubrir, ocultar algo, atenuarlo o disimularlo (RAE: 2019). Velar es recubrir algo existente imponiéndole formas ajenas e impidiendo que se exprese. Nos interesa acá el uso que se deriva del origen latino de la expresión: *velare* que deriva de *velum*, tender un velo sobre algo. No se trata simplemente de borrar, olvidar o excluir sino de llevar adelante una operación de disimulo y ocultamiento que imposibilita la expresión genuina de algo que, por el hecho de existir, tendría un modo propio de expresarse. Desde la perspectiva de la ontología práctica (Gad *et al.*: 2015), lo que llamamos aquí un 'modo propio de expresarse' no es otra cosa que lo que cada entidad puede llegar a ser y expresar en el marco de relaciones específicas con otras entidades. Esto significa que los modos de ser, o lo que podemos denominar como real, emerge de relaciones entre elementos diversos en constante devenir. Entonces, la operación de velar, de ocultar, consiste justamente en cerrar el propio saber y la experiencia a esa relación constitutiva, es imponer los propios términos de forma exclusiva por sobre los que pueden proponer aquellos con los cuales se establece la relación. Como diría De Sousa Santos (2013), es imponer los propios términos del debate a otros. Las prácticas de ocultamiento se inscriben en discursos y procesos históricos de largo alcance cuyos agentes reproducen, por acción u omisión, formas específicas de diferenciación, binarismos y exclusión. Es, por ejemplo, la acción colonial: el despliegue de un velo de asimetrías naturalizadas que opera en las relaciones sociales, económicas y culturales entre grupos humanos. Es el largo encubrimiento patriarcal de las agencias femeninas. Es también un ejercicio característico en el proceso de mercantilización de la vida: el ensanchamiento del velo que viste de bienes útiles todos los elementos de una naturaleza heterogénea que se torna objetiva y consumible. Tender esos velos requiere de saberes que produzcan y extiendan el ocultamiento hasta naturalizar la asimetría. Debe haber, como decía Todorov (2008) una operación original de encubrimiento del otro. La modernidad misma, entendida como proyecto de saber/poder, puede caracterizarse como despliegue de procesos de ocultamiento y disimulo de la agencia de otros humanos, no-humanos y más que humanos. ¿Escapa la teoría social contemporánea a esta praxis de ocultamiento? Es justamente sobre este punto que la teoría social se encuentra en un momento de intenso debate.

En este artículo nos interesa seguir la pista de algunos cuestionamientos que ha propuesto el giro posthumanista a la distinción entre naturaleza y cultura, distinción que es soporte fundamental de la teoría social de corte humanista. Argumentamos que, basada en esa distinción dicotómica entre naturaleza/cultura, la teoría social humanista vela la agencia de entidades no-humanas que forman parte de lo social, así como de determinados grupos humanos subalternizados cuya existencia se basa en formas de relación que exceden lo meramente humano. Este cuestionamiento desde el posthumanismo abre, a nuestro entender, un campo teórico y metodológico que permite incorporar al análisis e interpretación de lo social agencias por largo tiempo obliteradas. Argumentamos que arrancar del ocultamiento estas agencias y reposicionarlas en la composición de lo social es posible por el alcance ontológico del cuestionamiento antes mencionado. Con el fin de caracterizar los desafíos a la teoría social humanista y, con ello, la posibilidad de des-velamiento o visibilización de estas agencias y agenciamientos, repasamos, a través de un trabajo de hermenéutica colectiva<sup>2</sup> (Molitor: 2001), algunos planteamientos centrales presentes en la Teoría del Actor-Red (Latour: 2007), el posthumanismo de raíz deleuziana (Braidotti: 2016) y el giro ontológico en antropología (Holbraad & Pedersen: 2017), especialmente en su desarrollo como ontología política en autores latinoamericanos como Arturo Escobar, Mario Blaser y Marisol de la Cadena. Estos tres corpus teóricos (Teoría del Actor-Red, posthumanismo y giro ontológico) han contribuido a repensar el carácter distribuido de la agencia más allá de lo humano, enriqueciendo el debate en la teoría social contemporánea. El recorrido por estas ideas, con notables afinidades epistémicas entre sí, nos permite avanzar hacia la noción de "apertura ontológica" como actitud investigativa y afectiva que permite activar el reconocimiento y des-velamiento relacional de las

<sup>2</sup> Este trabajo colectivo de revisión e interpretación se dio en sesiones periódicas a lo largo del primer semestre académico del año 2019 en el seminario "Nuevos materialismos y posthumanismo" del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Austral de Chile y se extendió en los aportes de investigación del Proyecto "Ecologías de la Reparación".

prácticas, materialidades y lenguajes de la alteridad. Creemos que esta apertura podría transformar el velar que oculta en su segunda y acaso paradójica acepción: la de velar como *vigilare*, es decir, observar atentamente y cuidar solícitamente algo (RAE: 2019).

## AGENCIA EN LA TEORÍA SOCIAL HUMANISTA

Uno de los debates más relevantes de la teoría social del siglo XX estuvo definido por la oposición entre enfoques macro sociológicos y micro sociológicos. En el primero destacaban teorías como el estructuralismo y el funcionalismo, cuerpos interpretativos con alto nivel de abstracción y agregación, centrados en identificar la operación de ciertos procesos generales constitutivos de lo social; mientras que dentro del segundo enfoque se desarrollaron teorías como la etnometodología o el interaccionismo simbólico, ambas fuertemente emparentadas a la sociología comprensiva y enfocadas en la construcción de significados, subjetividades y la formación de grupos a través de variaciones analíticas de la acción social. Esta oposición, poco favorable a síntesis intermedias, mantuvo a la teoría social en una dicotomía de difícil solución. ¿Cómo ‘rescatar’ al sujeto social olvidado por el estructuralismo sin caer en el ‘imperialismo del sujeto’ que desatiende el contexto social? Uno de los intentos por dar solución a este binarismo teórico provino del trabajo temprano del sociólogo Anthony Giddens. En su teoría de la estructuración social, Giddens (1984) asume la tarea de elaborar una visión integradora que concilie estos polos escindidos de acción y estructura. Para Giddens, las prácticas sociales son comprendidas como un repertorio de acciones posibilitadas por las capacidades y saberes de los individuos, pero que al mismo tiempo se configuran en base a una estructura social que es capaz de influir sobre la voluntad de los sujetos. La estructura no solo constriñe o restringe, sino que también habilita a los sujetos para que desarrollen prácticas. Los sujetos son los agentes que realizan acciones y que tienen la condición de la racionalidad e intencionalidad, además de tener un conjunto de saberes que les permiten orientar sus decisiones. Así, los sujetos, en tanto agentes, no sólo reproducen pasivamente las condiciones de la estructura, sino que ella sería sostenida por estas mismas prácticas. De este modo, estructura y acción estarían mutuamente constituidas. Para Giddens, un aspecto central de la agencia es que se trata de un atributo propio de los humanos, una condición racional, volitiva y de saber propia de los sujetos para ejercer prácticas, tomar decisiones y con ello estructurar las condiciones sociales que hacen posible estas mismas prácticas. El filósofo canadiense Charles Taylor fue otro defensor de la agencia como una capacidad eminentemente humana (Taylor: 1985), ya no solo a partir de los rasgos que poseen los sujetos para atribuir intención y significado sino fundamentalmente por el rol del lenguaje y la expresión de valores que su práctica comporta y que la diferenciaría de otros seres. Así, un agente sólo deja de ser tal “si pierde la actitud de ‘producir una diferencia’, o sea, de ejercer alguna una clase de poder” (Giddens: 2006, 51).

En la centralidad que atribuye a la agencia humana en el análisis social, Giddens no se diferencia cualitativamente de teóricos críticos como Bourdieu (1977) o realistas como Archer (1996). Todos coinciden en delimitar claramente el concepto de agencia como cualidad humana. Una variante innovadora como es la teoría de las prácticas sociales (Schatzki: 2001), que intensificó la transposición del foco de análisis desde la acción hacia la práctica, continuó, sin embargo, siendo tributaria de una teoría de la agencia exclusivamente humanista. Este pareció ser, por largo tiempo, el consenso implícito de la teoría social. Pero si la agencia, tal como la pensó Giddens, tiene que ver con la actitud o capacidad de producir una diferencia y ejercer un poder, cabe preguntar: ¿A quién le es permitido ejercer una diferencia?

## DE LA AGENCIA AL AGENCIAMIENTO

La exclusividad humana de la agencia, sostenida por la teoría social de corte humanista, comenzó a ser discutida por nuevas aproximaciones teóricas que, coincidente y críticamente, sostenían que el humanismo en que se ancla el análisis social está asentado en la férrea distinción entre naturaleza/cultura. En esta separación ontológica enredaban sus intereses tanto las ciencias sociales y humanas como las ciencias naturales. El objeto de la teoría social, fundado en esa dicotomía, son los procesos y arreglos que posibilitan la organización humana, todo lo demás, incluida las condiciones de existencia de la vida no-humana debía ser objeto de las ciencias de la naturaleza y sus diversas disciplinas. Esta división científica del trabajo acentuó aún más la separación funcional de entidades naturales y sociales: las primeras solo podían ser representadas indirectamente a través de la capacidad de saberes disciplinares; las segundas, dotadas de lenguaje, podían expresarse directamente en tanto fueran reconocidas como agentes, o bien interpretadas y visibilizadas por las disciplinas sociales.

Los cuestionamientos a esta dicotomía y la problematización de sus efectos en el pensamiento social se desarrollan durante el último cuarto del siglo XX a partir de los trabajos de distintas/os autoras/es que pueden ser agrupados, de manera amplia, en lo que se ha denominado giro posthumano. Se trata de un agrupamiento teórico heterogéneo<sup>3</sup> que encuentra su mínimo común denominador en las ideas de Gilles Deleuze y Felix Guattari (2004), y que se traducen en una afinidad por radicalizar la comprensión del agenciamiento de cuerpos y materiales, de lo orgánico e inorgánico y su mutua constitución en formas múltiples y abiertas de coexistencia. Los autores franceses, dando el paso de la agencia al agenciamiento<sup>4</sup>, abrieron una amplia vía al pensamiento más allá de lo humano. Pensaron el agenciamiento como acontecimientos que ocurren en la relación de elementos heterogéneos y donde las unidades o cuerpos son en sí mismas multiplicidades, es decir, diversas maneras en que las cosas y personas pueden devenir según la actualización de sus potencias (Pardo: 2011).

Deleuze y Guattari proponen el agenciamiento ligado a la noción de rizoma, que se entiende a su vez en oposición a la metáfora arborescente, a la forma tradicional, científica, hegemónica de representar el pensamiento y la jerarquía, de estructura binaria, autoritaria, en búsqueda de leyes subyacentes, de una dialéctica simple. En contraposición al árbol, el rizoma considera multiplicidades, líneas de fuga, indeterminaciones, devenir, movimientos de territorialización, desterritorialización, reterritorialización (Escobar: 2009). Hacer rizoma significa buscar relaciones y efectos no esperados, seguir líneas de fuga que expanden las posibilidades en consecuencias no previstas. Los rizomas, al contrario del árbol, son tallos con yemas que crecen indefinidamente bajo o a ras de la tierra, no crecen de forma vertical, sino horizontal y al ser cortados, por el principio de ruptura asignificante, buscan la manera de seguir creciendo y se expanden de acuerdo con formas que no han existido previamente. Un agenciamiento es entonces “ese aumento de dimensiones de una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” (Deleuze y Guattari: 2004, p. 14).

Desde el humanismo de Giddens al pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari se da el paso desde una noción de agencia exclusivamente humana asociada a la capacidad de estructurar la sociedad o de producir cambios en ella, hacia una noción de agenciamiento como producto de una relación de elementos heterogéneos, múltiples, en constante devenir. La agencia comienza a ser pensada como un atributo distribuido y no exclusivamente entre humanos. La introducción de la noción de heterogeneidad permite

<sup>3</sup> Este agrupamiento incluye distintas denominaciones de acuerdo con los énfasis teóricos centrales: nuevos materialismos, teoría del actor red, teorías del afecto, teoría del ensamblaje, teoría no-representacional, realismo especulativo, materialismo vital. Entre los autores, también diversos, se cuentan Isabelle Stengers, Bruno Latour, Donna Haraway, Anna Tsing, Jane Bennet, Manuel De Landa, Brian Massumi entre los más destacados (Wolfe: 2010; Grusin: 2015; Chandler: 2018).

<sup>4</sup> Traducción al español del francés *agencement* desde la versión original de *Mil mesetas*. Fue traducido al inglés como *assemblage* y luego al español ensamblaje, lo que ha implicado más de un debate sobre lo apropiado de esta palabra para su resignificación en la teoría social (Buchanan: 2015).

visualizar aquellos elementos diferentes que han sido invisibilizados en su capacidad de agencia. Por lo mismo, la capacidad de llevar potencias a actos, o de composición de los cuerpos, no les corresponde solamente a agentes humanos, sino que las entidades no humanas también tienen capacidad de agencia ya que pertenecen a los mismos planos de relaciones immanentes que los humanos. De este modo, las propuestas de Deleuze y Guattari nutrieron diferencialmente cuerpos teóricos que, insatisfechos con los límites de una agencia antropocéntrica y centrada en el individuo, se propusieron explorar los efectos teóricos y empíricos de extender la capacidad de acción a otras entidades y relaciones, abriendo, de ese modo, distintas versiones del agenciamiento, entre las que destaca el actor-red (Latour: 1987), los ciborgs (Haraway: 1985) y ensamblajes (De Landa: 2006).

## EL DESVELAMIENTO DE LAS AGENCIAS EN LA TEORÍA DEL ACTOR RED

Bruno Latour, pionero de los modernos estudios de ciencia y tecnología, denominaba *sociología de lo social* (2007) al esfuerzo de comprensión que realizaban las teorías sociales de corte humanista cuando intentaban recurrir a conceptos estructurales para explicar los fenómenos sociales. Latour cuestionaba el uso de nociones abstractas como estado, capitalismo o racionalidad para explicar las diferentes realidades específicas que se intenta comprender. Operando de esa manera, la teoría social confunde lo que debe explicar con la explicación, el *explanandum* con el *explanans*. En contraste, la Teoría del Actor-Red (TAR) propuesta por Latour plantea una *sociología de las asociaciones* o *asociología* (Latour: 2007), también llamada de la *traducción* u ontología del actante-rizoma donde las asociaciones consideran elementos muy diversos, entre los que figuran “seres humanos, los significados que producimos, símbolos, discursos, pero también elementos materiales, objetos, artefactos técnicos, artilugios, etc.” (Tirado y Domenech: 2005, p. 10).

Buscando ir más allá de la dicotomía micro y macro social, así como de la arraigada distinción entre naturaleza y cultura, la TAR propone seguir la pista a los modos en que elementos heterogéneos se asocian o ensamblan, generando relaciones emergentes. La heterogeneidad que caracteriza los ensamblajes considera la inclusión de elementos humanos y no humanos que se articulan por medio de interacciones, dando origen a entidades (cuasi-objetos)<sup>5</sup> que, antes de ser utilizados para explicar, deben ser ellos mismos explicados a partir de la historia de asociaciones que los producen, sean estos el estado, el capitalismo o la racionalidad. La “red”, en el sentido latouriano, no se entiende como una figura topológica que conecta nodos, sino como agenciamiento heterogéneo que se extiende en relaciones permanentemente actualizadas, idea que Latour enfatiza en la figura del guión (-) en la conjunción actor-red (Latour: 1999). Así, la inclusión de elementos no humanos en la constitución de lo social tiene un papel fundamental. No sólo los humanos tienen capacidad de agencia, tanto sujetos como objetos son considerados *actantes*. La capacidad de agencia de entidades no humanas pasa, en la sociología de las asociaciones, por dos definiciones fundamentales: el concepto de poder y el principio de simetría.

Por una parte, Latour critica la noción ostensiva del poder, que lo conceptualiza como algo que puede ser poseído por algunos. Esta noción propietaria del poder opera a través de un *modelo de difusión* que asume que quien tiene poder puede difundirlo, cual fuerza inercial, para llevar un recurso, una idea, una orden o un signo a través de la sociedad, enfrentando diversos grados de resistencia que dificultan la difusión de ese envío que ejerce quien tiene el mentado poder (Latour: 1986). En este sentido ostensivo y difusionista del poder, quienes compiten por éste son quienes tienen capacidad de agencia, de acción significativa para movilizar las voluntades de otros. Quienes no tienen agencia serían objetos pasivos de las acciones de otros con poder. La acumulación de poder permitiría, en este caso, aumentar las posibilidades y capacidades de agencia. Por el contrario, la falta de poder priva crecientemente de capacidades de agencia y, por ende, conduce al silencio y

<sup>5</sup> Latour toma prestada esta noción del filósofo Michel Serres: “Para Serres, un cuasi-objeto es algo anterior a la distinción sujeto-objeto. No es un sujeto activo ni un objeto pasivo, sino el terreno para ambos. Crea una red a su alrededor que hace posible la agencia y la estructura” (Simons: 2017, p. 154, nuestra traducción).

a la invisibilización. Para Latour, el problema que presenta esta definición es que al atribuir el poder a un agente se invisibiliza justamente lo que hace la diferencia: *la acción de otros*. Como explica Latour, el poder sobre algo o alguien debe ser *ejercido* y, para ello, es necesaria “una *composición* hecha por muchas personas –llamaré a esto el ‘mecanismo primario’- y *atribuida* a uno de ellos –esto será llamado ‘mecanismo secundario’” (1986, p. 265). Esta conceptualización *performativa* del poder, opera a través de un *modelo de traducción* en que, a diferencia del modelo de difusión, la circulación de un recurso, idea, orden o signo depende de otros que pueden no sólo resistirse o acelerar su circulación sino también hacer muchas otras cosas con aquello que han recibido. Es una cadena de actores que, lejos de obedecer pasivamente, actúan sobre el recurso y lo transforman o, como dice Latour, *lo traducen*. Así pensado, como efecto o consecuencia de cadenas activas de entrelazamiento entre actores que movilizan y transforman aquello que circula, el poder deja de ser algo sustancial y se convierte en algo que debe ser explicado. Es cierto que el mecanismo secundario de atribución citado más arriba resulta útil cuando queremos dar cuenta *de forma sumaria* sobre algún aspecto de las relaciones de poder, pero lo relevante en la investigación empírica es el mecanismo primario de composición del poder donde muchos participan. Ahora bien, esta conceptualización performativa del poder está abierta a reconocer que en el proceso de traducción participan activamente entidades no-humanas. Latour desarrolló esta idea a partir de la noción de *mediadores* (Latour: 2007) que insiste en la capacidad transformadora o traductora que pueden tener artefactos, tecnologías o entidades no-humanas en la composición de lo social. Adoptar este *infralenguaje* (Latour: 2007) tiene consecuencias políticas importantes en la medida que nos abre al reconocimiento o visibilización de la agencia de entidades no-humanas en la producción de los efectos de poder.

Por otra parte, el principio de simetría adoptado por la TAR propone que “lo que es cierto del sujeto es igualmente cierto del objeto” (Latour: 1998). En este caso la posibilidad de reconocer otras agencias, quitando el velo tendido sobre ellas (para insistir en la metáfora que hemos propuesto), se posibilita metodológicamente a partir de la simetría. En principio, todos los actantes se inscriben en un mismo plano ontológico que involucra la capacidad de agencia. Esta simetría no apunta al resultado del análisis de las relaciones entre actantes sino a un punto de partida de la observación: sujetos y objetos deben ser considerados simétricamente para dar pie luego a la descripción de los modos concretos y contingentes en que se produce su asociación (Latour: 1998; 2007). Dichas asociaciones serían, finalmente, aquellas a partir de las cuales emerge aquello que llamamos sociedad y naturaleza, no al revés. Esto lleva a Latour a pluralizar la ontología dado que “esta unidad [ontología] no es el resultado de cómo es el mundo en el primer encuentro, sino de lo que el mundo podría llegar a ser siempre que sea recolectado y ensamblado” (2007, p. 171). Así, partiendo de un principio de simetría que posibilita la visibilización de la agencia distribuida y del ensamblaje plural del ejercicio del poder, la investigación social toma la forma de una aproximación a la *metafísica empírica* de los propios actores sociales y posibilita el reconocimiento de la multiplicidad de mundos (2007, p. 79). La indagación en torno al ensamblaje de mundos compuestos por entidades humanas, no-humanas y sobre-humanas abre interesantes debates en torno a las relaciones entre ontología y política. Dado que las formas concretas en que se compone lo real no son necesarias ni imposibles, es decir, son contingentes, entonces están sometidas a disputas. Son las ‘políticas ontológicas’ de las que habla Annemarie Mol -a partir de las cuales se hacen relevantes, más que las ‘políticas del quién’, las ‘políticas del qué’ (Mol: 2002)-, y es también la politización de la ontología en las propuestas de la cosmopolítica (Stengers: 2010), el pluriverso (Escobar 2015) o las ontologías múltiples (Blaser: 2013).

## EL GIRO POSTHUMANISTA

A diferencia de la teoría social de corte humanista, que trabaja sobre un fundamento ontológico que oculta y vela las posibles agencias de entidades que no sean humanas, los aportes de Deleuze y Guattari alimentaron no sólo las investigaciones de Latour y el desarrollo de la TAR, sino que implicaron también un fuerte impulso a nuevas teorías que se emparentaban en la búsqueda por superar los límites humanistas del análisis social. Como explican Rossi Braidotti y Simone Bignall en su examen de los alcances de la filosofía de Gilles Deleuze para una agenda posthumanista y feminista:

[e]l giro posthumano, definido como la convergencia del posthumanismo y el pos-antropocentrismo, es un evento material y discursivo multidireccional complejo. Nos anima a aprovechar el potencial generador de las críticas al humanismo desarrolladas por epistemologías radicales que apuntan a una práctica más inclusiva de devenir-humanos (*becoming-humans*). También apoya la apertura fuera de nuestra imaginación conceptual. El poder de pensar más allá de nuestro marco antropocéntrico hacia un devenir-mundos (*becoming-worlds*) (2018, p. 1)<sup>6</sup>.

Sin embargo, el posthumanismo no es simplemente un punto de partida de superación de lo humano. Un enfoque centrado en lo posthumano, no supone una nueva separación de los humanos, los no-humanos y más-que-humanos en dominios independientes, en los que estos últimos aparecen en escena para derrocar a los primeros. Por el contrario, se trata justamente de explorar sus interdependencias, en relaciones inter y trans-especies (Haraway: 2003; Kohn: 2013; Bignall & Braidotti: 2018), relaciones simpoieticas (Haraway: 2016) y en su mutua constitución con el mundo inorgánico, ya no sólo atendiendo a lo que esos materiales y formas nos permiten hacer<sup>7</sup>, sino también en sus dimensiones infraestructurales (Jensen & Morita: 2015), geológicas (Povinelli: 2016) y líticas (Tironi: 2019) que no se pueden reducir exclusivamente a la experiencia humana o de otros seres vivos. Así, posthumanismo supone problematizar aquellas posiciones que asumían que el humanismo expresa una condición de igual pertenencia a la misma categoría (Braidotti: 2017). El humanismo no es ni ha sido una categoría de neutralidad universal. En su dimensión normativa se ha revelado cómplice de exclusiones violentas hacia aquellos considerados menos-que-humanos: mujeres, no heterosexuales, personas de color, discapacitados e indígenas (Roffe & Stark: 2015). Estas son, justamente, agencias por largos tiempo veladas.

Precisamente con el objetivo de des-velar, los enfoques posthumanistas proponen el uso de lenguajes y metodologías que no restrinjan la proliferación de entidades bajo el supuesto de su separación ontológica *a priori*, sino que examine su potencial a partir de su expresión en ensamblajes (agenciamientos) emergentes. No todos estos ensamblajes suponen arreglos estables y permanentes, sino que presentan características de indeterminación, multiplicidad y contingencia (De Landa: 2006), pero a pesar de su eventual labilidad se constituyen en dominios de interacción significativos en la experiencia de coexistencia.

## EL GIRO ONTOLÓGICO EN ANTROPOLOGÍA

Reconocer la heterogeneidad en la composición de ensamblajes ofrece una apertura ante la estrechez de la teoría social humanista que confina la agencia exclusivamente a los humanos. Cumple además una función importante en cuestionar la usual división entre naturaleza y sociedad que ha primado en la filosofía occidental y, a consecuencia de ello, en las ciencias sociales modernas. Desde la TAR, la agencia se piensa como

<sup>6</sup> La traducción es nuestra.

<sup>7</sup> La materialidad concebida como una capacidad de agencia distribuida, en tanto que su forma y disposición 'permite' o 'posibilita' la acción humana, ha sido ampliamente trabajada por el antropólogo escocés Tim Ingold (2000; 2011) bajo la noción de *affordances*.

capacidad de los colectivos, del actor-red, de los ensamblajes, no de las entidades particulares. No se trata simplemente que todas las entidades existentes posean capacidad de agencia, sino que, pensando desde la *relacionalidad*, los humanos y no-humanos se entrelazan en relaciones donde la agencia está distribuida: "La acción es emergente, es una cuestión relacional" (Tirado y Domenech 2005: 13).

Además de la TAR y las corrientes de teoría social posthumanista también han contribuido en la línea de arrancar el velo tendido sobre las agencias-otras el desarrollo de los nuevos materialismos (Coole y Frost: 2010), los estudios sobre la agencia del arte (Gell: 1998), las perspectivas sobre la agencia material de las cosas (Henare, Holbraad y Wastell: 2007) y los artefactos (Parente: 2016). Estas aproximaciones coinciden en sostener, contra la idea de una agencia autónoma de los materiales –que no sería sino trasladar mecánicamente a las cosas la noción sostenida por la teoría social humanista de una agencia humana autónoma - que la agencia material debe ser pensada, como decíamos, relacionamente. No se trata sólo de la eficacia causal en el mundo físico sino de cómo estos materiales se involucran con las prácticas humanas, las posibilitan y transforman.

Sin embargo, estas aperturas teóricas tienen como antecedente el trabajo antropológico. Por largas décadas las/los antropólogos/as han reportado consistentemente en sus informes etnográficos que las culturas nativas adjudicaban a objetos y entidades naturales propiedades que la cultura occidental solamente atribuye a humanos, a saber, voluntad, conciencia, intención o sentimientos. Desde hace algunos años estos saberes se han revitalizado y agrupado en el marco del llamado giro ontológico (Gad *et al.*: 2015; Holbraad & Pedersen: 2017). Holbraad y Pedersen han caracterizado éste como un triple giro que implica la profundización en tres características del pensamiento antropológico:

1. Reflexividad: como forma de enfocarse en las condiciones de posibilidad del conocimiento antropológico, pero pensando esas condiciones como ontológicas, es decir, condiciones relativas a lo que las cosas pueden ser;
2. Conceptualización: la pregunta ontológica por lo que las cosas son debe acompañarse por la pregunta por el modo más adecuado de definirlo, de conceptualizarlo y, por lo mismo, de interpretarlo;
3. Experimentación: como intensificación de las vías de operación tradicionales de la antropología, es decir, de la observación participante donde el mismo investigador es instrumento de la observación de campo en el marco de un diseño auto-experimental. Es, en suma, la idea que el etnógrafo interviene en la comunidad transformándola y siendo transformado. Esto es, en sí mismo, un proceso de conocimiento.

Los autores defienden, siguiendo la profundización en estas tres características, que el cuestionamiento ontológico debe ser aplicado a nivel epistemológico, es decir, se debe interrogar ontológicamente el material etnográfico para liberar las posibilidades de ser que en ese material están registradas. Esto, argumentan, se diferencia de otras formas que ha tomado el giro en diversos autores y que se propone ir más de allá de la interrogación ontológica del material etnográfico - ¿qué es lo que hay (existe) en el material recopilado?- para tomar una actitud filosófica que considera las interrogantes ontológicas como preguntas de fondo -¿qué es el mundo?-. Holbraad & Pedersen (2017) se inscriben en la primera modalidad 'metodológica' del giro ontológico y aglomeran bajo la segunda modalidad 'profunda' o filosófica del giro a un heterogéneo grupo de teorías (ontología orientada al objeto, estudios de ciencia y tecnología, ontologías profundas y ontología política).

Nos interesa ahora, brevemente, repasar las nociones de disputa ontológica y pluriverso planteadas desde la ontología política latinoamericana. Ambos conceptos forman parte de los desarrollos teóricos recientes que buscan des-ocultar agencias no-humanas por largo tiempo veladas.

La ontología política se perfila como una perspectiva a partir de la cual es posible pensar la confrontación radical<sup>8</sup> entre formas de hacer/conocer el mundo. Partiendo de la observación empírica, afirma que en el centro de las disputas sociales están comprometidas, a menudo, entidades no-humanas (como el bosque, el río o la montaña) cuya valoración diverge profundamente entre los contendientes. Por esto, son disputas ontológicas (Blaser: 2013). Arturo Escobar explica que la ontología política:

(...) toma como punto de partida la existencia de múltiples mundos que, aunque entreverados, no pueden ser completamente reducidos los unos a los otros (por ejemplo, no pueden ser explicados por ninguna "ciencia universal" como perspectivas diferentes sobre Un Mismo Mundo) (2015, p. 34).

La consecuencia necesaria de esta perspectiva es la impugnación del universo por el pluriverso: "un conjunto de mundos en conexión parcial los unos con los otros, y todos enactuándose y desenvolviéndose sin cesar [...] siempre hay algo en todos estos mundos que "excede" la influencia de lo moderno" (Escobar: 2015, p. 34). Mario Blaser al analizar casos de disputa en torno a un mismo recurso (p. ej. la pugna por la pesca entre el gobierno paraguayo y los Yshiro; el conflicto por el agua del río entre el gobierno peruano y los Awaj'un) se pregunta: ¿por qué los criterios que definen el estatus de realidad de estos recursos puede variar tan drásticamente? Varían porque estas entidades existen o, más bien, están llegando a ser en el marco de relaciones concretas y territorializadas. Su existencia es relacional. Lo que para el conocimiento tecnocrático es recurso hídrico para el pueblo Awaj'un es el hermano río:

Los conflictos ontológicos exceden a la política racional [...] caen dentro del campo de la cosmopolítica, el espacio donde mundos múltiples y divergentes se encuentran con la posibilidad (sin garantías) de que emerjan relaciones que sean mutuamente revitalizante en vez de mutuamente destructivas (2015, p. 6)<sup>9</sup>.

En los últimos años hemos visto crecer la reflexión latinoamericana en torno a la ontología y la exploración de la diversidad de mundos que conviven en el pluriverso. La ontología política se ha transformado en una fructífera forma de pensar los conflictos que tienen en su centro agencias que no son humanas y que, sobre todo, no pueden ser entendidos como choques en la forma de representar un mundo único sino como colisión de mundos. Abandonar la ontología naturalista moderna –sostenida sobre el dualismo naturaleza/cultura y que sitúa a los sujetos humanos como exclusivos protagonistas–, es abandonar también el límite (ficticio) impuesto por la política racional (Blaser: 2013). La posibilidad de comprender se ensancha a la vez que se pierden las garantías universalistas de una convergencia de lo humano en torno a una (única) política. La ontología política, proyectada como proyecto antropológico, ha contribuido a visibilizar las complejas relaciones a partir de las cuales humanos y entidades no humanas se articulan y hacen del mundo un lugar de muchos mundos (De la Cadena & Blaser: 2018). El reconocimiento de los diversos modos de existencia posibles implica también reconocer las disputas prácticas que entre estos mundos se desatan.

### **¿HACIA DÓNDE VAMOS? APERTURA ONTOLÓGICA COMO ACTITUD INVESTIGATIVA**

La ontología naturalista no solamente ha velado la capacidad de agencia de otras entidades, llamadas genéricamente objetos, naturaleza y sobrenaturaleza, sino que también ha invisibilizado la agencia de otros humanos. Esto se observa, especialmente, en aquellos grupos cuya agencia se encuentra explícitamente distribuida entre ellos y otros no-humanos. El giro ontológico, al que nos hemos referido anteriormente, lo ha estudiado especialmente en el caso de los pueblos originarios. Tanto la TAR, como el giro posthumanista y la

<sup>8</sup> En cierto sentido todo lo que es ontológico es radical ya que va a la raíz del asunto: ¿qué significa que algo exista o devenga existente?

<sup>9</sup> Traducción tomada de la versión en español de Blaser (2013).



ontología política, han desafiado al naturalismo como ontología dominante dándole un lugar específico en la multiplicidad de trayectorias ontológicas posibles. El rendimiento de este desafío es un creciente y explícito proceso de des-velamiento de los agenciamientos que permanecían invisibles o disimulados bajo la exclusividad de la agencia humana. El paso de la agencia humana al agenciamiento posthumano multiplica, por una parte, las entidades que pueblan el campo social y, por otro, pluraliza los fenómenos de estudio de las ciencias sociales y humanas contemporáneas: problemáticas socio-ambientales, ecologías dañadas y procesos de reparación, nuevas territorialidades, feminismos y los estudios del antropoceno aparecen entre la multiplicidad de nuevas referencias investigativas gracias al esfuerzo por

(...) repoblar las ciencias sociales con seres no-humanos, y así cambiar el foco desde el análisis interno de las convenciones e instituciones sociales hacia las interacciones de los humanos con (y entre) animales, plantas, procesos físicos, artefactos, imágenes, y otras formas de ser (Descola: 2014, p. 268)<sup>10</sup>.

De los numerosos aportes hechos por las y los autores revisados más arriba es posible coagular al menos tres transformaciones relevantes en el modo de aproximarse a la comprensión de la realidad social desde una perspectiva relacional y posthumanista. Por una parte, los criterios que definen la realidad y la existencia no deben ser pensados como subyacentes a las relaciones materiales sino como emergentes a partir de éstas. Lo que en la antigua tradición ontológica era cualidad esencial e invisible —el ser en tanto ser— ahora es exterioridad observable y narrable que se define en la práctica de establecer relaciones entre entidades humanas y no-humanas. Los propios actores sociales —de nuevo, humanos y no-humanos— son quienes producen y transforman relacionalmente los criterios que definen la realidad. Por otra parte, hay un fecundo esfuerzo por deconstruir la Gran División (Blaser: 2013) entre naturaleza y cultura abriendo el conocimiento a una ontología que, sea que se denomine relacional, plana o política, insiste en que aquello que llamamos social es el movimiento de entrelazamiento de múltiples entidades ya no encasilladas exclusivamente como naturales o sociales. Si bien este movimiento es dinámico y complejo, es observable y describible. Por último, se instala la sospecha de que la inmensa variedad de construcciones culturales descritas por la etnografía no constituye simplemente una variedad de formas de representar un mismo mundo objetivo, sino que la diferencia cultural es una diferencia de mundos propiamente tal. Esto abre una interesante, aunque no menos problemática, puerta hacia una ontología que es múltiple y, por lo tanto, disputada, arrojando el pensamiento ontológico contemporáneo muy lejos de los presupuestos contenidos en la ciencia del ser aristotélica, para abrir la caja de pandora de los saberes del ser y los haceres del devenir.

Creemos que los aporte planteados más arriba conducen a perfilar una actitud investigativa renovada y de gran potencial. Es una apertura que, en tanto dispositivo metodológico y afectivo, permite activar el reconocimiento de los agenciamientos velados. No es sólo una apertura epistemológica sino también metodológica. Se trata de atender radicalmente a la realidad empírica de las relaciones prácticas y materiales entre las entidades que pueblan el mundo para que podamos dar cuenta de los diferenciales criterios de realidad y de las divergentes valoraciones éticas, estéticas e instrumentales que emergen de estas asociaciones.

Pensamos con la noción propuesta por Marisol de la Cadena de *apertura ontológica* (*ontological openings*) como categoría analítica para abrir conceptos e ir más allá de la representación: “abrir la posibilidad de pensar de otra manera, para abrir el *straight jacket* del análisis que usa “cultura” [...] el requisito que tiene la cultura de utilizar representación” (2018: 167). Las posibilidades de esta apertura son conceptuales, pero también experienciales. Como dice De la Cadena: “yo pienso que mi trabajo no es sobre el “otro” sino el otro conmigo, otro-conmigo siendo una palabra. Convertido, en una palabra, “otro-conmigo” [...] Es una condición compuesta, compleja, que es una relación” (De la Cadena: 2018, p. 167). Esta apertura, más que una mera moda

---

<sup>10</sup> La traducción es nuestra.

académica, tiene el potencial de cuestionar la política moderna en su exclusión selectiva de aquellas entidades que pueden ser sujetos de acción pública. Claudia Sepúlveda, quien ha estudiado el conflicto en torno al desastre ecológico en el Santuario de la Naturaleza del Río Cruces (Valdivia, Chile), complementa la definición de apertura ontológica

(...) como el estado de realidad suspendida y fracturada que resulta de eventos que interrumpen drásticamente el "estado normal de las cosas". Al hacerlo, frenan el pensamiento al tiempo que hacen visibles las agencias, trabajos e inversiones involucradas en tal estado, eventualmente exponiéndolos a una revisión y confrontación públicas (2016, p. 8)<sup>11</sup>.

Siguiendo estas ideas, proponemos maximizar la apertura ontológica, entendida como predisposición teórica y afectiva, para incorporar aquellos agenciamientos sociomateriales heterogéneos llamados ensamblajes y que afloran como formas y prácticas situadas de reparación y recomposición de la vida.

Resulta interesante observar que la actitud investigativa que llamamos apertura ontológica tiene un antecedente relevante en la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda: 1985; Montero: 2006) que, inspirada en la educación libertaria de Paulo Freire (2005), propuso un método de conocimiento que cuestionaba los principios epistemológicos y ontológicos del positivismo trabajando, justamente, con comunidades rurales a las cuales se les había velado su capacidad de agencia. La IAP busca que aquellos sujetos silenciados por el poder, encuentren un espacio para ejercer acciones, promoviendo el diálogo de saberes donde tanto el saber científico como el popular confluyan. Es un antecedente que, dentro del humanismo, se planteó la necesidad de una apertura metodológica que pudiera contribuir a quitar el velo que ocultaba la capacidad de agencias de otros humanos, los pobres, los excluidos, los marginalizados. Humanizando a los deshumanizados, la IAP significó una apertura dentro de los límites del humanismo que puede ser leída como parte de una genealogía de aperturas que ahora, desde el posthumanismo, se radicaliza para dejarse afectar por aquello que está más allá de lo humano.

Al iniciar este artículo hicimos notar que la palabra *velar* tiene una doble acepción. Es el *velum* que cubre, oculta o disimula algo, pero es también *el vigilare* que observa atentamente y cuida solícitamente lo otro. Confiamos que recorrer algunas de las rutas teóricas que nos llevan desde la exclusividad de la agencia humana a la apertura hacia los agenciamientos posthumanos contribuirá a seguir quitando algunos velos, de los tantos que aún permanecen tendidos, poniéndonos vigilantes y atentos a las alteridades que requieren y nos exigen pasar del ocultamiento a la visibilización y del disimulo al cuidado.

## BIBLIOGRAFÍA

ARCHER, M. (1996). *Culture and Agency. The place of culture in social theory*. Cambridge University Press, Cambridge.

BLASER, M. (2013). "Notes towards a political ontology of 'environmental' conflicts", en: *Contested Ecologies: Dialogues in the South on Nature and Knowledge*, Green, L. [Editor]. HSRC Press, Cape Town, pp.13-27.

BLASER, M. (2014). "Ontology and indigeneity: on the political ontology of heterogeneous assemblages", *Cultural Geographies*. Año: 21, nº. 1, pp. 49-58.

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge Studies in Social Anthropology. Cambridge University Press, Cambridge.

---

<sup>11</sup> La traducción es nuestra.

- BRAIDOTTI, R. (2017). "Four theses on posthuman feminism", en: *Anthropocene feminism*, Grusin, R. [Editor]. University of Minnesota Press, Minneapolis. Pp. 21-48.
- BRAIDOTTI, R. (2016). *Critical Posthumanism and Planetary Futures*. Springer, New Delhi.
- BRAIDOTTI, R., & BIGNALL, S. [Editor]. (2018). *Posthuman Ecologies: Complexity and Process After Deleuze*. Rowman & Littlefield, New York.
- BUCHANAN, I. (2015). "Assemblage theory and its discontents", *Deleuze Studies*. Año: 9, N° 3, pp. 382-392.
- CHANDLER, D. (2018). *Ontopolitics in the Anthropocene: an introduction to mapping, sensing and hacking*. Routledge, New York.
- COOLE, D. & S. FROST (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency and Politics*. Duke University Press, Durham.
- DE LANDA, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. Continuum, Londres.
- DE LA CADENA, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press, Durham.
- DE LA CADENA, M. & BLASER, M. (2018). *A world of many worlds*. Duke University Press, Durham.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM, Santiago.
- DELEUZE G. & GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos, Valencia.
- DESCOLA, P. (2014): "All too human (still). A comment on Eduardo Kohn's 'How forests think'", *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. Año: 4, n°. 2, pp. 267-273.
- ESCOBAR, A. (2015): "Territorios de diferencia: la ontología política de los 'derechos al territorio'", *Cuadernos de Antropología Social*. N°. 41, pp. 25-38.
- ESCOBAR, A. (2009). "Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias Deleuzianas", *Tabula Rasa*. N°. 10, pp. 123-161.
- FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*. Siglo XXI, Bogotá.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México.
- GAD, C., JENSEN, B. & WINTHEREIK, B. (2015). "Practical Ontology: Worlds in STS and anthropology", *NatureCulture*. N°. 3, pp. 67-86.
- GELL, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Clarendon Press and Oxford University Press: New York/ Oxford.
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press, Berkeley.
- GIDDENS, A. (2006). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires/Madrid.
- GRUSIN, R. (Ed.) (2015). *The Nonhuman Turn*. University of Minnesota Press.
- HARAWAY, D. (1985). "Manifiesto for cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s", *Socialist Review*. N°. 80, pp. 65-108.
- HARAWAY, D. (2016). *Staying with the Trouble for Multispecies Environmental Justice: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, Durham.

- HENARE, A., HOLBRAAD, M. & WASTELL, S. [Editores] (2007). *Thinking Through Things: Theorising Artefacts Ethnographically*. Routledge, London.
- HOLBRAAD, M. & PEDERSEN, M. (2017). *The Ontological Turn. An Anthropological Exposition*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- INGOLD, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London & New York: Routledge.
- INGOLD, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. London & New York: Routledge.
- JENSEN, C. B. & MORITA, A. (2015). "Infrastructures as ontological experiments", *Engaging Science, Technology, and Society*. N°1, pp 81-87.
- KOHN, E. (2013). *How forests think: Toward an anthropology beyond the human*. Berkeley: University of California Press
- LATOUR, B. (1986). "The power of association", en: *Power, action and belief. A new sociology of knowledge*. Sociological Review. Monograph 32. John LAW. [editor]. Routledge and Kegan Paul, Boston & Henley.
- LATOUR, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Harvard University Press, Cambridge.
- LATOUR, B. (1998). "De la mediación técnica: filosofía, sociología. Genealogía", en: *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, M. DOMÉNECH & F. TIRADO [compiladores]. Gedisa, Barcelona.
- LATOUR, B. (1999). "On recalling ANT", 1999. On recalling ANT. En: *Actor network theory and after*, LAW, J. & J. HASSARD, J. [Editores]. Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 15–25.
- LATOUR, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- MOL, A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Duke university press, Durham.
- MOLITOR, M. (2001). "Sobre la hermenéutica colectiva", *Revista Austral de Ciencias Sociales*. N°. 5, pp. 3-14.
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para Transformar. El Método en la Psicología Comunitaria*. Paidós, Buenos Aires.
- PARDO, J. (2011). *El Cuerpo Sin Órganos. Presentación de Gilles Deleuze*. Pre-textos, Valencia.
- PARENTE, D. (2016). "Los artefactos en cuanto posibilitadores de acción. Problemas en torno a la noción de agencia material en el debate contemporáneo", *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Año:16, n°. 33, pp. 139-168.
- POVINELLI, E. (2016). *Geontologies: A requiem to late liberalism*. Durham: Duke University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- ROFFE, J & STARK, H. (2015). *Deleuze and the Nonhuman Turn: An Interview with Elizabeth Grosz*. En: *Deleuze and the Non/human*, Roffe, J. & Stark, H. [Editores]. Palgrave Macmillan, London. Pp. 17-24.
- SCHATZKI, T., K. KNORR, & E. VON SAVIGNY [Editores] (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge, New York.

- SEPÚLVEDA, C. (2016). Swans, ecological struggles and ontological fractures: A Posthumanist Account of the Río Cruces disaster in Valdivia, Chile. Doctoral dissertation. University of British Columbia, Vancouver.
- SIMONS, M. (2017). "The Parliament of Things and the Anthropocene: How to Listen to 'Quasi-Objects'", *Techne: Research in Philosophy and Technology*. Año: 21, n°2 y 3, pp. 150-174.
- STENGERS, I. (2010). *Cosmopolitics II*. University of Minnesota: Minneapolis.
- TAYLOR, C. (1985). *Human agency and language*. Cambridge University Press.
- TIRADO, F., & DOMÉNECH, M. (2005). "Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor-red", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. N. 1, pp. 1-26.
- TIRONI, M. (2019). "Lithic abstractions: geophysical operations against the Anthropocene", *Distinktion: Journal of Social Theory*. Año: 20, n°. 3, pp. 284-300.
- TODOROV, T. (2008). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI, Madrid.
- WOLFE, C. (2010). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press, Minneapolis.

## **BIODATA**

**Gustavo BLANCO WELLS:** Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Wageningen, Países Bajos. Profesor Asociado del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Investigador Asociado del Centro de Ciencias del Clima y la Resiliencia; Investigador Asociado del Centro de Investigación en Dinámicas de Ecosistemas Marinos de Altas Latitudes e Investigador Asociado del Núcleo Milenio Energía y Sociedad.

**Pablo IRIARTE BUSTOS:** Doctor (c) en Ciencias Humanas. Becario de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, Chile). Profesor Adjunto, Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Investigador Asociado del Centro de Estudios de la Religión, Universidad Católica de Chile.

**Javier BRAVO BRAVO:** Doctor (c) en Ciencias Humanas, Escuela de Graduados Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 42-54  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Saberes insurgentes para cosmoexistir y emancipar la colonialidad

*Insurgent knowledge to cosmo-exist and emancipate from colonialism*

Constanza YÁÑEZ-DUAMANTE

<https://orcid.org/0000-0003-1723-2126>

cyanezduamante@ucn.cl

Universidad Católica del Norte, Chile / Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110854>

## RESUMEN

Se presenta parte de la primera reflexión de una propuesta de investigación doctoral, que aborda los saberes insurgentes, como resistencias al proceso de colonialidad vigente, considerando para ello una perspectiva de pensamiento crítico y decolonial, desde la propia fisura que provee -en nuestro favor- el espacio académico. En referencias a la colonialidad del poder, del saber y del ser, como objetivo centramos la atención en las sabidurías insurgentes en tanto posibilidad emancipatoria ante aquella colonialidad que busca doblegar la fuerza vital de los pueblos de Abya-Yala e impedir pensarse y situarse a sí mismos en un lugar del planeta, la vida humana y el cosmos (Walsh, 2009; Veras de Souza, 2017). Se indagan dichas comprensiones, reconociendo fuerzas espirituales y políticas como dimensiones inmanentes del saber insurgente (Guerrero, 2012). El trabajo doctoral en sí, hila la conversación con actores locales de las aldeas Noke Kui de Río Campinas y Río Gregório (Amazonia Andina de Brasil), y de la Alianza Territorial Puelwillimapu (Wallmapu, País Mapuche). Además, la indagación como medio de aproximación a la comprensión, acoge la propuesta metodológica de la afectación en el campo de trabajo -ÊtreAffecté (Favret-Saada, 2005). Abrazar el comunicar incluye la reflexión y reconocimiento de darnos cuenta, también del "ser afectado".

**Palabras clave:** Saberes insurgentes; colonialidad; decolonialidad; cosmoexistir; espiritualidad.

## ABSTRACT

This paper is part of a reflection of a doctorate research proposal that address the insurgent knowledges as strategies of resistant against the process of current colonialism, considering a critical and decolonial approach taking into account our own fissure -but in our favour- of academic arena. Considering the Colonialism of power, of knowledge and of being, the focus is on insurgent wisdoms, which provide an emancipatory possibility against that colonialism that seeks to bend the vital force of the people of Abya-Yala prohibiting their thinking and location of themselves within a place in the planet, human life and the cosmos (Walsh, 2009; Veras de Souza, 2017). These understandings are researched recognising spiritual and political forces as immanent dimensions of insurgent knowledge (Guerrero, 2012). The doctoral work analyses conversations with local actors from the Noke Kui villages of Río Campinas and Río Gregório (Andean Amazon of Brazil), and of the Puelwillimapu Territorial Alliance (Wallmapu, Mapuche Country). Furthermore, the investigation as a means of approximation to understanding, welcomes the methodological proposal of the affectation comprised within the field work -ÊtreAffecté (Favret-Saada, 2005). Therefore, the idea of embracing communication includes the reflection and recognition of a metacognitive experience of self-reference and self-conscious as well as of 'being affected'.

**Keywords:** Insurgent knowledge; colonialism; decolonialism; cosmo-exist; spirituality.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 08-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

Mucho de lo que se aprende y enseña en la academia no alcanza para abordar ciertas comprensiones, por lo que necesariamente hay que acercarse a esos cosmos de sentido desde las propias representaciones, palabras y praxis que provee una conversación conjunta capaz de permear las miradas que allí se encuentran: "La comprensión es, al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos" (Morin: 2007, p. 17).

El proyecto doctoral al que adscribe este artículo busca transitar el horizonte decolonial. Como Objetivo general intenta *aproximar las comprensiones de las sabidurías insurgentes para cosmoexistir en tanto posibilidad emancipatoria a la colonialidad, en diálogo y reflexión con actores locales de las aldeas Noke Kui en la Amazonía Andina (Acre, Brasil) y Alianza Territorial Puelwillimapu (Wallmapu, país Mapuche)*. La propuesta pretende ser dialogada, conversada, teorizada, reflexionada y, a su vez, profundamente vivida. Para esta instancia, se abordarán algunos de los ejes centrales que articulan y otorgan sentido a la reflexión de darnos cuenta de la importancia e incidencia de las sabidurías insurgentes para cosmoexistir y emancipar la decolonialidad.

En relación a la mirada metodológica, debido a la modalidad sucinta de este artículo, sólo esbozaremos algunas líneas que orienten el sentido de la propuesta y den cuenta del lugar desde el cual nos situamos.

## COLONIALISMO Y COLONIALIDAD

Colonialismo se sitúa y refiere a un momento histórico que nace con la invención de América, y que provocó la transformación sociocultural de todo un territorio y sus habitantes: Tawantisuyo, Anáhuac y Abya-Yala; lo que hoy comprende la región andina, el valle de México y Panamá, respectivamente. La invención europea del continente 'americano' marca la imposición del occidentalismo como sistema de vida por parte de ciertas metrópolis hacia sus colonias (Wallerstein: 2000); ejerciendo así dominación social, cultural, territorial, del lenguaje, la religión, la economía, la política, el medio ambiente, la espiritualidad, los saberes, las subjetividades, los imaginarios, los propios cuerpos, entre otros.

Descubrimiento e invención son parte de paradigmas distintos: "América' nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una *invención* forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales" (Mignolo: 2007, p. 28). Esta fue la primera colonización capitalista, donde españoles, portugueses, ingleses y franceses, a través de sus colonias americanas instauraron sistemas económicos y sociales concebidos al servicio de la acumulación en los centros dominantes (Fanon: 2009). El camino para el capital nace junto con América. Quijano (2000) señala que el control eurocentrado no reside en la propia estructura del capital, sino en la forma de explotación del trabajo; dado que a los colonizados no se les consideraba dignos de pago alguno debido a la idea de inferioridad racial, que operaba como motor de dicha alienación histórica. El pensamiento teocéntrico y los procesos evangelizadores, son también un eje central en el respaldo y justificación de innumerables actos de violencia. Las creencias locales eran consideradas magia o demonología, por lo que se castigaban duramente con penas de muerte y cárcel. Instituyéndose entonces el cristianismo como religión universal y verdadera, "se subalternizan otras religiosidades y espiritualidades a las que se considera herejías y hechicerías, para justificar su persecución y exterminio" (Guerrero: 2012, p. 11).

Para el pueblo Aymara de los territorios que hoy comprenden Bolivia, Perú y Chile, estos hechos históricos son considerados como un pachakuti, un trastorno total del espacio y el tiempo.

Así, los 'cimientos' que permitieron que los monarcas, burgueses y mercaderes europeos cumplieran con su supuesto destino, para los pueblos del Tawantisuyo y Anáhuac fueron un pachakuti: invasión violenta, destrucción despiadada, desprecio por las formas de vida existentes en el continente y, en

suma, convulsión de todos los niveles de la existencia y *momento fundacional de la herida del mundo moderno/colonial*. Los pueblos indígenas del continente americano no han dejado de luchar con esa herida inicial y hoy hacen sentir su presencia (Mignolo: 2007, p. 77).

El siglo XIX nos haría creer que el proceso de 'independencia' dejaba "atrás" la época colonial. No obstante, las características ambientales al sur del creado continente continuaron cautivando la atención de grupos económicos, que desplegaron nuevas estrategias de dominación -aún vigentes- aparentemente menos violentas y sutil-paternalista; la colonialidad, capaz de controlar e intervenir las formas de comprender el mundo y el proyecto de vida humana. Hablamos de Estados 'independientes' con sociedades coloniales adscritas al capitalismo mundial, marcado por la explotación insostenible de 'recursos naturales' y la incompatibilidad de resguardar con ello la existencia y bienestar de todas las formas de vida sobre el planeta (Yáñez-Duamante, Oliva-Figueroa, catalán-Verdugo, y Moreno-Doña: 2019).

Los principios liberales de la colonialidad promovieron el avance sobre los pueblos indígenas y sus territorios, mientras en paralelo se desarrollaban una serie de conflictos bélicos por el control de 'recursos económicos' demandados por mercados internacionales.

El despojo de las tierras y el principio de la propiedad individual fue un proceso continental que se llevó a cabo a finales del siglo XIX, momento en que también cayeron por la vía militar las fronteras indígenas que existían en América (la 'Conquista del Oeste' en Estados Unidos, la guerra contra los yaquis de Sonora y contra los mayas de Yucatán en México, la caída del llano venezolano, la 'Conquista del Desierto' en Argentina y la 'Pacificación de la Araucanía en Chile') (Zapata: 2016, p. 115).

La Lonko Williche de la Comunidad de Pitruco, autoridad ancestral y vocera de la 'Alianza Territorial Puelwillimapu', Juana Cuante, se refiere al proceso colonial y a su vigencia en el territorio Mapuche:

Desde antes de que llegaran los españoles nosotros ya teníamos una cultura propia, desde que ellos llegan empieza esta guerra a la cual seguimos resistiendo para defender que somos parte de la tierra. Ellos traen sus propias formas de pensar y de relacionarse, que dice que la tierra tiene propiedad, ellos dicen que son propietarios de un espacio, del río, de un terreno; ellos dicen 'la tierra es mía' y nosotros decimos que 'nosotros somos parte de la tierra'. Con esta filosofía de vida hemos permanecido vivos. Cuando hacemos ceremonia primero pedimos permiso al lugar en que vivimos, también le pedimos permiso al río. Por ejemplo, cuando viene un peñi (hermano) de la cordillera y llega acá, pide permiso al río antes de ir a conocer la ciudad, antes de visitar al que viene a ver. Antes los españoles, y ahora el Estado también dice que eso no existe. Se hizo usurpación de nuestro territorio, el Estado de Chile vendió nuestro territorio con la gente adentro, y a través de su fuerza militar nos enviaron a vivir en la pobreza, en reducciones; desde ahí cambia la historia del pueblo mapuche, por lo menos en este territorio (2017)<sup>1</sup>.

Quienes habitan hoy los territorios de Wallmapu y Abya-Yala en general han tenido que adaptarse a la hegemonía sociocultural del modelo que acompaña a la continuidad colonial, modificando sus estilos de vida y con ello también sus prácticas culturales, desvalorizando muchas veces las propias sabidurías ancestrales. La idea de América Latina arrastra consigo ese peso histórico, de ser la puerta abierta para la deshumanización del ser a través de la colonialidad; aunque en paralelo incubaba el germen libertario de resistencia decolonial,

---

<sup>1</sup>"KümeMongen. El BuenVivir Mapuche". Conferencia realizada por la autoridad ancestral en la *clase inaugural del Bachillerato en Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Austral de Chile*, Sede Valdivia, 2017.



desestabilizando las dimensiones estructurales del poder y sus aparatos de dominación, pero además trabajando en pro de recuperar y devolver valor y dignidad a la existencia humana y su devenir cosmológico.

### **COLONIALIDAD COSMOLÓGICA**

Catherine Walsh (2006) destaca que, así como el colonialismo hizo necesarios procesos de lucha por la decolonización, hoy el proyecto vigente e inconcluso de la colonialidad plantea la lucha por la decolonialidad. Apuntando no sólo a la transformación de las dimensiones estructurales del poder y sus aparatos de dominación, como proponía la decolonización, sino también enfrentando la colonialidad del saber, del ser y de la existencia misma. Walsh mira además en la 'colonialidad cosmológica y de la naturaleza' (2009), refiriendo a la fuerza vital de la existencia de los pueblos presentes en sociedades australes, andinas, amazónicas, mesoamericanas y caribeñas. Concordamos en la relevancia de enfatizar esta dimensión de la colonialidad, sin embargo, para referirnos a la misma sólo hablaremos de 'colonialidad cosmológica', dado que la naturaleza es ya parte integral de la misma.

La colonialidad cosmológica atraviesa las dimensiones espirituales y políticas de los pueblos, alejando los cosmos de sentido que conectan la vida. A diferencia de las comprensiones habituales que se tienen acerca de la espiritualidad, vinculadas a las expresiones místico-religiosas, la sabiduría de las tradiciones ancestrales la entiende como la forma más elevada de la conciencia política (Guerrero: 2011). Desde esta perspectiva la espiritualidad se vislumbra como un camino para la liberación interna, de las subjetividades y las sociedades; como una forma de construir sentido en los caminos del vivir, "consiste en formas distintas de sentir, de pensar, de hablar y de actuar en el mundo y la vida, es un horizonte para interactuar con otros seres humanos o no humanos, con los que se construye el tejido de la existencia" (p. 22).

Esta comprensión de la espiritualidad no debe entenderse como una perspectiva solitaria, sino más bien como "una construcción social, cultural e históricamente situada, que da una dimensión trascendente a la alteridad" (Guerrero: 2011, p. 23). Se hace necesario considerar la dimensión política de la espiritualidad, al mismo tiempo que urge incorporar una concepción espiritual de la política, que permita retomar su entendimiento como acción individual y colectiva que busca la decolonialidad de la vida:

La política se torna espiritual cuando hace de la existencia el horizonte y se plantea no sólo transformaciones sociales y estructurales, sino sobre todo transforma nuestras subjetividades, decoloniza el ser, y se plantea un horizonte civilizatorio y de existencia diferente, que apuntemos la vida (Guerrero: 2011, p. 26).

Los saberes de los pueblos suscriben de forma innata una dimensión espiritual y política que invita a superar la visión antropocéntrica con que nos hemos venido relacionando, y despertar una mirada cosmocéntrica, capaz de movilizar las energías internas hacia la acción y el compromiso en la lucha por la transformación del mundo.

### **SOBRE "EL SABER", LOS SABERES DE LOS PUEBLOS Y SU INSURGENCIA**

La intervención de la colonialidad transgrede las dimensiones de la vida, por lo que se torna necesaria la lucha decolonial por seguir siendo en la existencia. Muchas de esas respuestas insurgentes se expresan y orientan a través de los saberes de los pueblos, y no por medio de "El Saber". "El Saber" enuncia la idea de un sólo saber, incuestionable, legítimo, supremo, con mayúsculas, científico. Lyotard diría que los saberes son clases de discursos y que en contexto postmoderno hay unos que se legitiman sobre otros, "la pregunta es quién decide lo que es saber y quién sabe lo que es decidir" (Lyotard: 1991, p. 10). De los saberes y los discursos de los mismos, el saber científico parece ostentar legitimidad. Éste interroga la validez de enunciados

narrativos, notando ausencia de argumentación y pruebas 'legítimas', clasificándolos entonces como:

Otra mentalidad: salvaje, primitiva, sub-desarrollada, atrasada, alienada, formada por opiniones, costumbres, autoridad, prejuicios, ignorancias, ideologías. Los relatos son fábulas, mitos, leyendas, buenas para las mujeres y los niños. En el mejor de los casos, se intentará hacer que la luz penetre en ese oscurantismo, civilizar, educar, desarrollar (p. 24).

La elite del saber no logra anular del todo los saberes de la vida y del cosmoexistir, por lo que extiende su colonialidad reproduciendo -legitimando- aquellos saberes que necesita. El discurso platónico que inaugura la ciencia no es científico, aunque intente legitimarla. "El saber científico no puede saber y hacer saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber, el relato, que para él es el no-saber, a falta del cual está obligado a presuponer por sí mismo y cae así en lo que condena..." (p. 27). Tuhiwai-Smith emplea intencionadamente el término 'compartir saberes' en vez de 'compartir conocimientos', argumentando que "la responsabilidad de los investigadores y académicos no es sólo compartir información superficial (conocimientos en folletos) sino que también compartir las teorías y los análisis que influyen en la estructura de representación de dichos saberes y conocimientos" (Tuhiwai-Smith: 2016, p. 39). En esa misma línea, De Sousa Santos afirma que:

Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y el individualismo occidental. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la Madre Tierra (De Sousa Santos: 2013, p. 21).

Los saberes ancestrales, a pesar del proceso de conquista y dominación, "a pesar de toda la sistematicidad evidenciada en su destrucción, han pervivido en los pliegues de la memoria. Se mantienen aún esas explicaciones fundamentales de la vida, del cosmos y de la naturaleza" (Dávalos: 2002, p. 3). Los saberes insurgentes como fuerza vital constante y posibilidad decolonial, reconstruyen el ser, activan la memoria ancestral, acogen la vida en la práctica misma de dichos saberes y su relación con la naturaleza y la espiritualidad. Se concientiza la fragilidad humana, la del planeta sobre el cual nos situamos, se interroga el sentido de la existencia y las formas de influir en el devenir del mundo y la vida (Walsh: 2010).

El saber del pueblo mapuche, ancestral de este territorio, es que somos un pueblo que tenemos nuestra lengua, nuestra forma de organización que no se ha perdido en el territorio, y hoy día estamos en extinción. Nosotros como humanos somos parte de todo, creemos que cada espacio de la naturaleza tiene un nombre y desde que el tiempo es tiempo nosotros nos hemos relacionado con él; eso ha permitido que como pueblo sigamos existiendo. Existe una palabra que se llama 'ltrofil Mongen', que es la diversidad de vida; eso significa que cada cerro, cada río, la lluvia, el viento, las estrellas, el sol... todo tiene un nombre y una razón de ser que está en contacto con nosotros. Cuando nos levantamos en la mañana en los territorios hacemos 'Llëlipun', que significa saludar todos los días al nuevo sol, desde ahí parte nuestro saber. Se nos enseñó que existía el río y desde ahí se sacaba la fuerza para hacer llover; que existía el sol y que tenía un nombre y que si te paras a cierta hora y en cierto lugar puedes hacer que salga el sol, aunque haya un tremendo temporal; como también hay un lugar en el mar donde diciendo las palabras correctas y en el lugar correcto se puede hacer venir a los truenos. Eso todavía existe, y eso es saber mapuche propio que no se perdió con la asimilación; y la tarea de nosotros hoy es transmitir ese conocimiento (Juana Cuante, Lonko de la comunidad de Pitruco: 2017).

La anterior disertación de Juana Cuante hace eco en distintos lugares del territorio Mapuche, y en otros pueblos de Abya-Yala que conectan sus saberes con la vida; en tiempos de mercado muchos de los saberes ancestrales pueden ser verdaderos actos de rebeldía e insurgencia decolonial.

El año 2017 mientras comíamos maíz asado al fuego y conversábamos con personas amigas del pueblo Noke Kui, en la subida del Río Gregório, Tarauacá, en el Estado de Acre (Amazonía andina de Brasil), se acercó Nixi Waka, quien me invitó a conocer su trabajo en la Aldea Siete Estrellas, ubicada en medio del trayecto que yo realizaba a diario en bote. Esta aldea hoy es habitada por personas del pueblo Yawanawá, mucho tiempo antes era Noke Kui. Ambos pueblos se encuentran fuertemente emparentados y comparten no sólo el río y las medicinas sagradas, sino también una fuerte historia que no tendrá lugar de ser detallada en esta ocasión. Nixi Waxa, ha salvado 21 vidas de mordidas de serpientes mortales, fuera de curar otras dolencias. En este lugar los agentes de salud estatales llegan una vez al mes, y las urgencias deben ser atendidas por los propios habitantes de estas tierras indígenas (TI) dado el difícil acceso, de horas o días, según permita el río. Esa tarde Nixi Waka esperó el final de mi visita y se acercó con una prudencia absoluta. Él dijo:

Yo cuando vi a la señora hablando de la fuerza de los saberes, cerré mis ojos, me encanté con su palabra, me pareció bonito escucharla, y mi espíritu dijo así 'habla, no niegues' aquella cosa me tocó, mi corazón estaba llorando(...). Yo permito con cariño y con amor, que la señora conozca mi trabajo de plantas y pueda por favor mostrarlo. Pronto moriré, y mi trabajo lo estoy heredando a un hijo, él conoce el 50% delo que yo sé, y todo lo que sé lo aprendí de mi padre. Yo quiero enseñar, tengo dosjóvenes estudiantes aprendiendo, pero la gente ya no quiere este saber cómo antes, entonces no son muchos los que quieren aprender. Hoy curar con plantas es un valor, aunque los médicos dicen que sus trabajos son más importantes. Hay gente que les cree y quieren atenderse en el hospital, y mientras llegan hasta allá pueden morir (...). Nuestra agua y nuestro espíritu crecen acá en el Río. Acá está nuestro creador y acá está el espíritu de Muká (raíz de poder), así también nuestros remedios (22 de noviembre de 2017, comunicación oral, traducción propia).

Sentí gran responsabilidad por la confianza y expectativa conferida. Tal vez por ello, habiendo conversado y conocido diversas experiencias en torno a los saberes, doy espacio y lugar a ésta, quizás también tras haberme encontrado de frente con una decena de serpientes altamente venenosas. Compartimos en esa conversación un tradicional 'romé potó' preparado por Adonaldo, un joven líder del pueblo Noke Kui de Río Gregório. El romé -también conocido como 'rapé' en otros pueblos- es un polvo hecho de cenizas de plantas y tabaco secado al sol, todo machacado muy fino y filtrado varias veces, es usado -entre otras cosas- para abrir conversación, por su fuerza para despejar la mente, traer calma espiritual y emocional. No es inhalado, sino que soplado por alguien o autosoplado con fuerza en la nariz. Luego del 'romé', Niki Waka me llevó a una plantación medicinal y un refugio que construyó para curar a los enfermos. Allí recoge gran cantidad de hojas de plantas, machuca las hojas en agua limpia y fría para que no pierdan su poder de curar. Este remedio se introduce poco a poco en el lugar de la mordida de serpiente, y luego en forma de compresas, dice que después de un día o dos ya se ve la mejoría. También recalca que siempre lo ayuda el espíritu de 'Muká', que es una raíz de poder usada por su pueblo, la cual debe ser dietada de manera muy estricta durante largos meses, para conectar con su fuerza.

Niki Waka también se llama Luis Brasil Da Silva Yawanawá. El Estado de Brasil no reconocía los nombres en lengua indígena, por lo que obligó a los pueblos a tener un nombre diferente para su relación y los distintos trámites que pudiesen requerir. En los pueblos continúan circulando menos nombres en lenguas propias y más nombres brasileiros. La mayoría de los 'nombres blancos' son una tarjeta de identificación acerca de la propiedad; pues identifican un nombre común blanco, un apellido asociado a antiguos patrones después del tiempo de *Las Correrías* (Veras De Sousa: 2017) y al final, como lo menos relevante se asocia el pueblo al que adscribe la persona. Sólo desde hace unos años, se está permitiendo inscripciones de nacimiento con nombres

propios, aunque en las aldeas pocos conocen esa información.

Los saberes ancestrales surgen cuando contribuyen en la posibilidad de emancipar la colonialidad cosmológica. Son un intento por decolonizar el propio pensamiento y los imaginarios del ser; también un intento por decolonizar el propio saber, aprender a desaprender y reaprender. Se asume una perspectiva crítica como quehacer epistémico y posicionamiento político (Torres-Maldonado: 2007), esperando colaborar en la comprensión de un complejo escenario en Abya-Yala, donde actualmente se posibilita la promoción del multiculturalismo neoliberal e interculturalidad funcionalista (Walsh: 2010; 2014), con sociedades "(...) políticamente democráticas y socialmente fascistas" (De Sousa Santos: 2013, p. 46). En contexto capitalista, el multiculturalismo incorpora la diferencia a su vez que la neutraliza y vacía de sentido, manteniendo así la diferencia colonial (Žižek: 1998). "Tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas" (De Sousa Santos: 2013, p. 22). Hilamos nuestra reflexión en torno a los saberes insurgentes, no sólo como respuestas de resistencia al proceso de colonialidad, sino como respuestas insurgentes que van más allá de la resistencia, hablamos de aquellos saberes que permanecen en el tiempo y que representan en sí mismos la lucha humana por seguir siendo en la existencia.

## **LOS SABERES SON TAMBIÉN ECOLÓGICOS**

La insurgencia del saber es también un tipo de saber ecológico, entendido como aquel que fisura y agrieta las esferas de legitimidad del saber, aquel que transita en el espacio fronterizo de diversos mundos y es capaz de conectarlos. Silvia Rivera Cusicanqui (2016) piensa que ser auténticamente modernos es conectarnos a la vez con lo más antiguo para aprender y desaprender del saber ecológico que arrojará dicho anacronismo en tanto posibilidad de renovación del pensamiento.

"La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esa es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes" (De Sousa Santos, 2013: 55). La ecología de saberes no concibe los saberes en abstracción, sino como práctica viva y del vivir en el mundo real. El saber insurgente que abraza el sentido cósmico de la existencia, integra la totalidad del orden natural. Son estos aspectos los que contribuyen en la comprensión de la relación que establecen las sabidurías ancestrales de los pueblos con la espiritualidad de la naturaleza y el cosmos, representado habitualmente en diálogos sostenidos con el entorno a través de plantas, animales, montañas, astros, ríos y océanos.

Tenemos trescientos años de conocimientos científicos; inventamos computadoras para almacenar todos esos conocimientos, pero ¿cuánta sabiduría hemos desarrollado en los últimos trescientos años? ¿Cuánta hemos perdido? ¿Qué significa aniquilar los pueblos aborígenes por las buenas o por las malas, sino destruir la sabiduría? (Sheldrake y Fox: 1999, p. 114).

La posibilidad de desestabilizar la colonialidad cosmológica y visibilizar los saberes insurgentes que contribuyen a ello, son centrales y de gran complejidad para esta reflexión que pretendemos brindar junto a comunidades de la Alianza Territorial Puelwillimapu y aldeas Noke Kui de la Amazonía andina brasilera. Como afirma el antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero (2016), estamos atravesados por occidente, y sus categorías no están ajenas a las construcciones de pensamientos que formulamos, sin embargo, esperamos sondearlas para evidenciar la perversidad del epistemocentrismo en pos del dominio de la vida. Del mismo modo el proyecto al que adhiere este artículo, se plantea como acción para desestructurar y transformar nuestra propia existencia desde los saberes insurgentes, desde el conocimiento profundamente vivido.

## **BREVE REFERENCIA MAPUCHE WILLICHE Y NOKE KUI**

### **Sobre el pueblo Mapuche Williche**

Mapuche es comprendido en idioma mapuzungún como gente de y con la tierra. En Chile, el pueblo Mapuche se encuentra disperso: el 70% vive fuera del territorio ancestral y la mitad vive en comunas del Gran Santiago hace ya varias generaciones. Del resto, la mitad vive en ciudades desde Valparaíso a Chiloé. Solo un 25% permanece en sectores rurales de las Regiones del Bío Bío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. De acuerdo al último Censo (2017), las personas que se declararon como integrantes del pueblo Mapuche son 1.745.147, representando el 9,9 por ciento del total de personas en Chile y el territorio ancestral Wallmapu, (16.634.603).<sup>2</sup>

La ocupación del territorio mapuche a fines del siglo XIX por parte del estado chileno y argentino y la deportación de la población sobreviviente en reservas indígenas, conlleva una situación social marcada por el dolor y el sufrimiento, producto de la violencia generada por la guerra y la derrota (Calbucura 2016, en línea).

Este pueblo recuerda vívida la masacre del colonialismo español-chileno y actualmente resiste a la colonialidad presente en diversas formas. A pesar de toda la asimilación, mantiene la lucha hacia el Estado chileno en la demanda por tierras ancestrales usurpadas, contra empresas madereras que han deforestado la zona, secado y/o contaminado las aguas de napas subterráneas, ríos, lagos y mares; contra empresas mineras, acuícolas e hidroeléctricas. Algunos/as mapuche han tenido que migrar a las ciudades e insertarse en un sistema educacional que impone la lengua española, otros son perseguidos y asesinados por resistir abiertamente a empresas transnacionales; la gran mayoría se disputa la etiqueta mediática de 'terroristas' y 'conflictivos', similar razón por la que se les persigue con la Ley chilena Antiterrorista (N°18.314), hoy de aplicación mapuche, y antes de exclusividad para quienes se oponían a la dictadura militar de Augusto Pinochet. "No sólo a bala se mata: el derecho desigual a la comunicación permite la propaganda engañosa, la calumnia, y puede destruir un pueblo al justificar su persecución..." (Segato: 2013, p. 160).

La autoridad ancestral Juana Cuante, habla de la asimilación chilena en su comunidad, Pitrikuo:

Hoy somos 800 habitantes, y de éstos sólo mi familia somos mapuche mapuche, porque todavía creemos que existe el río que tiene nombre, que existe el lago que tiene nombre, que existe esta tierra que tiene nombre y sabemos sus nombres, pero el resto de la comunidad está chilenezada, está asimilada; la mayoría de los peñis y lamgien (hermanos y hermanas) que viven ahí van a cantar a la iglesia evangélica, y los otros a la iglesia católica, y los que no van a ninguna iglesia o son de izquierda o de derecha; pero el conocimiento antiguo, nuestro orden se fue perdiendo. Mi comunidad es una de las más asimiladas dentro del territorio, pero todavía nos queda la ceremonia que nos permite tener la fuerza y el concomimiento; porque se perdió todo lo otro y estamos al rescate de eso, estamos aprendiendo y descubriendo por medio de peñumas (sueños) y sanaciones. Nos asimilaron, nos entregaron el cristo y la bandera, pero no pudieron desordenarnos la ceremonia –Llallipun (2017).

La resistencia y el saber insurgente de estas/os líderes espirituales, las/os ha llevado a lidiar con la amenaza constante de extinción física y sociocultural, incluso hoy constituyen una nueva generación de prisioneros políticos en Chile.

Para referirnos en específico a la 'Alianza Territorial Puelwillimapu', a las personas que la integran, a continuación, esbozamos algunos alcances expresados públicamente por la propia organización de

---

<sup>2</sup> El último Censo Nacional de Población y Vivienda de Chile corresponde a Abril de 2017, cuyos resultados fueron anunciados en diciembre de 2017.

comunidades.

La Alianza territorial Puelwillimapu reúne a las autoridades ancestrales, Lonko, Machi, Werkén, Lawentuchefe, Guillatufe, comunidades y dirigentes mapuche williche, quienes ejercen su propia forma de organización, sin divisiones territoriales y representatividades provenientes desde el Estado de Chile. El territorio que resguardan nace en las altas cumbres del PuelMapu hasta el mar, en el cordón Cauile desde el Mocho Choshuenko hasta el volcán Osorno donde nacen los ríos Rupumeica, Kaikallén, Hueinahue, Wenteleúfu, Melipúe, Quiman, Correntoso, Coique, Kalkurrupe, Nilahue, Riñinahue, Futangue, los cuales confluyen en el Lago Maihue, Lago Ranco y Wenuleufu (Río Bueno) hasta el mar; en definitiva refiere a la unión hídrica de territorios y comunidades por tiempos inmemoriales, dando vida a la organización territorial y espiritualidad. Esta organización confluye en el apoyo y solidaridad hacia autoridades ancestrales y presos políticos Mapuche encarcelados por el Estado de Chile, tras defender y recuperar territorios ancestrales, así como con todos los pueblos y diferentes procesos de resistencia por el buen vivir. Queda de manifiesto asimismo la oposición a proyectos extractivistas y destructivos proyectados sobre el territorio mencionado, por ser un espacio ancestral sagrado williche y vital para el patrimonio natural y desarrollo humano.

### **Sobre el pueblo Noke Kuí**

Brasil cuenta con aproximadamente 220 sociedades indígenas. Una de ellas es el pueblo Noke Kuí ubicado en Tierras Indígenas (TI) de Río Campinas/Katukina (6.726.0619 ha) y TI (Yawanawa/Katukina) de Río Gregorio (25.861.5824 ha), localizadas en los municipios de Cruzeiro do Sul (ocho aldeas) y Tarauacá (cuatro aldeas), en el Estado de Acre. La reclamación del proceso por TI se inició en 1960, siendo demarcadas en 1984 y homologadas en 1993. Según la Secretaría Especial de Salud Indígena (SESAI) y el Sistema de Información de Atención a la Salud Indígena (SIASI), al 2014 eran 1154 personas. Este pueblo se autodenomina Noke Kuí / Noke Kôí que refiere a 'gente verdadera y mansa'. "Nuestra lengua es poderosa porque se conecta con todo, el 95% de las personas hablan nuestra lengua Noke Vana" (Fernando Rosas Katukina, Cacique Noke Kuí, 2017: comunicación oral, traducción propia). Componen varios clanes con sus propios nombres: Vari Nawa, Kama Nawa, Nai Nawa, Sata Nawa, Wani Nawa y Numa Nawa. Debido a estos diferentes nombres y clanes, el Estado los denominó Katukina, en referencia a un escarabajo abundante en la amazonia, cuyos ejemplares se presentan siempre agrupados. Los Noke Kuí eran nómadas; hoy permanecen en un territorio dentro del cual continúan moviéndose (Graf: 2017; Martini: 2012).

Recordamos que, en la etapa colonial, el seringalismo (Veras de Sousa: 2017) -industria extractiva de caucho en el territorio- acarreó la más siniestra alienación histórica para los pueblos de la Amazonía. En particular los Noke Kuí, tuvieron que arrancar en medio de la selva y pelear silenciosos con puntas de flechas envenenadas; sin embargo, una mayoría fue esclavizada por un poco de comida, también mujeres y niños sufrieron enormes vejámenes en manos de los nuevos patrones.

Hoy el aparente avance tras la devolución de Territorios Indígenas, acarreó un sinfín de técnicas de subordinación estatal. La creación de la carretera BR-364 que une Río Branco con Cruzeiro do Sul ultrapasó el territorio Noke Kuí, prometiendo medidas paliativas como entrega de casas, luz eléctrica, agua, derechos de salud, puestos de trabajos para algunos, entre otros. Las casas generaron gran disputa en un inicio, hoy muchas de ellas han cambiado de habitantes o incluso se las ve vacías, dado que algunas familias migraron (retorno al antiguo territorio) hacia Río Gregório en Tarauacá, justamente por los conflictos que atrajo la ruta; el acceso al alcohol principalmente. Con la creación de puestos de trabajo para algunas personas del pueblo, se introdujo además el sueldo estatal que cambió los hábitos alimenticios de las familias, quienes dejaron de cultivar las chacras y cazar como lo hacían habitualmente y comenzaron a comprar en la ciudad de Cruzeiro do Sul. Además, disminuyó la caza por la disputa con cazadores brasileiros que ingresan al territorio con facilidad, conflicto que ha acarreado ya varias muertes. En materia de salud, también se introdujeron medicamentos, la promoción de nuevos conceptos de higiene, así como la atención de partos hospitalarios. "La figura de la tutela, vigente hasta hoy en el Estatuto del Indio, a pesar de su revocación parcial en el nuevo texto constitucional, contribuye a reducir a cada persona indígena, en su individualidad, al régimen ambivalente

de subordinación / protección por parte del Estado -de Brasil" (Segato: 2013, p. 142).

Como el pueblo Mapuche, los Noke Kuí aún están insertos en la naturaleza; mantienen una relación con ella a pesar de los cambios territoriales y económicos que afectan sus vidas. La medicina Uní, cocción de plantas de poder, chacruna y liana ayahuasca hechas brebaje, era sólo de acceso del *romea*, persona a cargo de rezar y conectar con el mundo espiritual para realizar cura a los enfermos. Hoy es una medicina abierta en la sociedad Noke Kuí, incluyendo a mujeres y jóvenes. Uní conecta con serpientes maestras que instruyen, orientan las sesiones de toma, guían la comprensión de las ensoñaciones, e impulsan cantos sagrados únicos para levantar la medicina, según nos explica el *romea* Koshti mientras plantamos piñas en su chacra (2017) -actualmente vive en la última aldea de Río Gregório.

"Es nuestra forma de pelear contra el alcohol, es difícil que si tomas Uní tomes además alcohol, un camino nos vuelve al espíritu natural Noke Kuí y el otro no" (Nii, Mauricio Silva Katukina, 2016: comunicación oral, traducción del portugués propia). Así las prácticas ancestrales siguen vinculadas a espacios naturales; a plantas y animales principalmente. Destaca a los Noke Kuí, el trabajo medicinal de Kambo, una rana que habita la cuenca del Amazonas, de la cual extraen una medicina lechosa que es introducida en la piel de las personas a través de pequeñas quemaduras circulares, viajando a todo el torrente sanguíneo en aproximadamente tres a cinco minutos, previo la toma de agua en abundancia para luego expulsar todo a través del vómito. Esta medicina es usada mayoritariamente para fortalecer el sistema inmune, eliminar dolencias estomacales, y mejorar resultados en jornadas extenuantes de caza. La aplicación de esta medicina es común y frecuente, y no tiene restricción de edad ni género entre los Noke Kuí. Hoy infelizmente el Kambo es también un negocio internacional para algunos grupos, muchas veces irresponsables y desconectados. En principio dos personas Noke Kuí viajaron ofreciendo esta medicina, primero en Sao Paulo, luego en otras ciudades de Brasil y el extranjero.

Sin embargo el kambo aún salva vidas en las aldeas, tuve la oportunidad de presenciar el progreso de la enfermedad y a su vez la cura de una madre y su pequeña hija de cuatro años, quienes se aplicaron Kambo para eliminar dolencias estomacales de gravedad producidas por el agua sin tratar que se bebe a diario al interior de Río Gregório. Permaneció el canto al anfibio para atraerlo y pedir permiso en la extracción cuidadosa del veneno lechoso, el proceso incluyó la liberación del animal, que luego fue invocado en la sesión de cura con un canto especial.

## LA MIRADA METODOLÓGICA

Ciertas retóricas académicas proclaman sus instancias metodológicas acerca del quehacer investigativo como neutral y libre de subjetividad, amparadas en la asimilación de marcos teóricos o herramientas metodológicas, a partir de las cuales cercan, rigidizan y legitiman la valoración del saber. Estos instrumentos canónicos del positivismo promueven y gestionan el 'racismo epistémico' según ordenan las pautas de la economía capitalista, impidiendo la posibilidad de experimentar el 'abrazar del comunicar', en referencia a la posibilidad de darnos cuenta de darnos cuenta que podemos expandirnos al darnos cuenta de darnos cuenta de la generación de nuestro cosmoexistir como seres vivos y humanos. Sobre esta relación, también como generadores de nuestro cosmoexistir en el ejercicio de darnos cuenta de darnos cuenta del hacer comunicativo mientras convivimos y generamos dicho cosmoexistir.

Expansión de conciencia sería la idea precisa de Maturana y Dávila, ante "la dinámica relacional que nos orienta a vernos, a ver dónde estamos y a ver lo que estamos haciendo, de modo que podemos escoger el camino que queremos seguir en el presente cambiante continuo en que ocurre nuestro vivir" (2015: 341).

Hablaremos de comunicación etnográfica, reconociéndola como puerta hacia el encuentro y conocer en el convivir -de respeto compartido- mientras convivimos el propio encuentro y conocer. La aproximación en torno a la comprensión de saberes insurgentes -para cosmoexistir y su posibilidad de emancipar la colonialidad- plantea necesariamente un carácter reflexivo, comunicativo y dialógico; desde el cual procuramos además una

conversación con actores locales de los pueblos ancestrales Mapuche Williche y Noke Kui, en un intento por acercarnos a esos mundos de vida, dejando a su vez que la misma nos hable con toda fuerza, buscando no tanto explicar sino sobre todo comprender. La conversación en sí, se apoya en una propuesta de comunicación método-etnográfica afectada, también con referencias al proceso de trabajo de Patricio Guerrero sobre diferencia y pluralidad (2002a; 2002b), partiendo inicialmente por macro dimensiones de espacio, tiempo y significado que emergen en la propia conversación en torno a los saberes insurgentes. También referenciamos las reflexiones dadas por Maturana y Dávila en el 'Árbol del Vivir' (2015), las cuales orientan a vernos en el presente continuo en que vivimos. La indagación en sí como medio de aproximación, acoge la propuesta de 'afectación' en el campo de trabajo -Être Affecté- de la etnóloga tunecina Jeanne Favret-Saada (2005; 2013).

Cabe mencionar que la propuesta de "ser afectado" no implica la reducción del vínculo de relación a la empatía, sino a la afectación personal históricamente negada u omitida. Tampoco refiere necesariamente a la identificación con el punto de vista en cuestión, ni es la puerta para utilizar el trabajo de campo en provecho de la excitación narcisista de quien observa que distingue lo que distingue al observar. El carácter dialógico de la propuesta de *comunicación método-etnográfica afectada*, asume una mirada insurgente-reflexiva (Guerrero: 2010, 2012, 2016) acerca del saber en relación a la gestión del cosmoexistir, en una doble o triple lectura sobre el proceso de investigación sostenida.

## REFLEXIÓN DE LA REFLEXIÓN

La humanidad y el cosmos no están ontológicamente separados. Se ha impuesto que la función del conocimiento "ya no tiene como fin último la comprensión de las "conexiones ocultas" entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla (Castro-Gómez: 2007, p. 82).

La fragmentación del conocimiento de lo humano impide el diálogo de saberes, secciona las memorias históricas, desconecta y omite la fuerza vital de la existencia y su espiritualidad.

Es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un sustrato puramente bioanatómico (Morin: 2007, p. 48).

La decolonialidad cosmológica por medio de los saberes insurgentes apela a movilizar las energías internas hacia a la acción en la lucha por un nuevo horizonte histórico, que comprenda la continuidad de la complejidad humana y su orden natural. Para ello, también es esencial decolonizar el conocimiento y las instituciones que lo gestionan.

La tesis a la que adhiere este artículo "no resultará para nada atractiva a los herederos del positivismo y puede resultar molesta en la academia" (Patricio Guerrero: 2018). Sin embargo y tras la lucha colectiva que transcurre en Chile desde el 18 de octubre de 2019, y la lucha global que brota en toda Abya-Yala, nos sentimos acompañados y profundamente agradecidos. Cosmoexistir es un derecho natural de los pueblos que ni las instituciones productoras de conocimiento, ni los Estados y mucho menos el mercado internacional mandante podrá arrebatar.

Cuidar de ellos es central inclusive porque, a pesar de nuestras agresiones constantes en el curso de estos quinientos años, esos pueblos no solamente sobrevivieron mediante sus propias estrategias y lógicas internas, sino también porque es posible imaginar que nos superarán en esa capacidad de sobrevivencia (Segato: 2103, p. 167).

Los pueblos cosmoexisten gracias al propio orden natural que los constituye, allí radica el legítimo derecho a la diferencia, a la autonomía y protección de los saberes.



## BIBLIOGRAFÍA

- CALBUCURA, J. (2016). "La lucha de resistencia de la comunidad socioespiritual". Mapuexpress, en línea. Consultado en abril de 2018, <https://www.mapuexpress.org/2016/07/01/la-lucha-de-resistencia-de-la-comunidad-socioespiritual/>
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gomez, y Grosfoguel. El Giro decolonial. Reflexiones para una verdad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre, Bogotá.
- CUANTE, J. (2017). "KümeMongen. El Buen Vivir Mapuche". Conferencia realizada por la autoridad ancestral en la Clase inaugural del Bachillerato en Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- DÁVALOS, P. (2002). Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones LOM, Santiago.
- FANON, F. (2009) (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Akal, Madrid.
- FAVRET-SAADA, J. (2005). "Être affecté' de Jeanne Favret-Saada", *Cuadernos de Campo*. N°. 13. São Paulo: USP, pp. 155-161 (traducción Paula Siqueira).
- GRAF, R. (2017). Gestão ambiental indígena no Acre: Paralelos com a "Ética do Bem Viver" e a "Ecologia Profunda". Artigo vinculado à palestra da autora no Seminário Agroecol-2016, na UFGD - Universidade Federal Grande Dourados, novembro, 2016.
- GUERRERO, P. (2002a). *Guía Etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Escuela de Antropología Aplicada UPS-Quito. Ediciones Abya-Yala, Ecuador.
- GUERRERO, P. (2002b). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Escuela de Antropología Aplicada UPS-Quito: Ediciones Abya-Yala, Ecuador.
- GUERRERO, P. (2010). "Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia" (primera parte), Calle 14, *Revista de Investigación en el campo del arte*. Año: 4, n°. 5, pp. 80-95.
- GUERRERO, P. (2011). "Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política", *Alteridad 10*. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación. N°. 10, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- GUERRERO, P. (2012). *Decolonizar desde las sabidurías insurgentes*. Diálogo Indígena Misionero de la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONADI) – CEP, N°69, año XXV: Asunción – Paraguay.
- GUERRERO, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- LYOTARD, J-F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. 2da edición, editorial R.E.I, Argentina.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel [editores], pp. 127-167. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- MARTINI, A. (2012). "Usos indígenas da ayahuasca no Acre", en: *Lauda técnico, Inventário Nacional de Referências Culturais da Ayahuasca*. Rio Branco, IPHAN/AC. Pp. 1-28
- MATURANA, H. y DÁVILA, X. (2015). *El Árbol del Vivir*. Escola Matriztica, MVP Editores, Chile.

- MIGNOLO, W. (2007). *LA IDEA DE AMÉRICA LATINA. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Barcelona.
- MORIN, E. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander [compiladores], Editorial CLACSO, Buenos Aires.
- MORIN, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, UNESCO. Francia
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2016). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: *El colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana*. Por Maristella Svampa, Cuestiones de Sociología. Nº. 14, e009, 2016. ISSN 2346-8904
- SEGATO, R. (2013). "Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder"; "Que cada pueblo teja los hilos de su historia: la colonialidad legislativa de los salvadores de la infancia". En: *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros, Buenos Aires. Pp. 35-68.
- SHELDRAKE, R. y FOX, M. (1999). *Ciencia y Espiritualidad. La nueva visión*. Editorial Kier, Buenos Aires, Argentina.
- TUHIWAI SMITH, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM, Santiago.
- VERAS DE SOUZA, J. (2017). *SERINGALIDADE. O estado da colonialidade na Amazônia e os condenados da floresta*. Editora Valer, Acre - Brasil.
- WALLERSTEIN, I. 2000 (1996). "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales". *New Left Review en castellano*. Nº 0. Ediciones Akal, Madrid. España.
- WALSH, C. (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en: *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Catherine Walsh, Walter Mignolo y Álvaro García Linera (eds.). Buenos Aires: Ediciones del Signo. Pp 21-70.
- WALSH, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en: *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Patricia Medina Melgarejo (comp.). México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, editorial Plaza y Valdés. Pp. 25-42
- WALSH, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: *Construyendo interculturalidad crítica*, Víaña, J. (ed.). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. P.p. 75-96.
- YÁÑEZ-DUAMANTE, C., OLIVA-FIGUEROA, I., CATALÁN-VERDUGO, G., y MORENO-DOÑA, A. (2019). "Espacios educativos "otros" y saberes ecológicos: Ferias de intercambio y consumo colaborativo en Chile". *Revista Estudios Pedagógicos*. Nº. 45, vol. 1.
- ZAPATA, C. (2016). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. LOM, Santiago.
- ZIZEK, S. (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional," en: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, F. Jameson y S. Zizek (eds.). Barcelona: Paidós.

## BIODATA

**Constanza YÁÑEZ-DUAMANTE:** Académica de la Facultad de Humanidades, Universidad Católica del Norte. Licenciada en Comunicación Social, Periodista, y Magister en Comunicación. Candidata a Doctora en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile. Además, se dedica a la promoción y práctica del trueque de bienes, servicios y saberes; y a la permacultura en el sector rural de Putenío al sur de Chile.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 55-69  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Representaciones sociales del envejecimiento en Chile: cuando las noticias distorsionan, desinforman y enferman

*Social representation of aging in Chile: when the news distorts, misinform and sicken*

Miguel Ángel CARRASCO-GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0003-4657-6390>

[miguel.carrasco@alumnos.uach.cl](mailto:miguel.carrasco@alumnos.uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Luis CÁRCAMO-ULLOA

<https://orcid.org/0000-0003-0633-9606>

[lcaramo@uach.cl](mailto:lcaramo@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110856>

## RESUMEN

El estudio analiza las representaciones sociales en torno a los adultos mayores que se generaron en los principales medios chilenos entre 24 de mayo de 2018 y 23 mayo 2019. Se recopilaron 4.176 noticias en 290 portales empleando minería de datos a través de Twitter por medio de la plataforma Sophia; textos de los cuales se analizaron titulares, bajadas y primeros dos párrafos. Las representaciones que predominan son las de un adulto mayor caricaturizado, frágil y dependiente. Estos resultados se comparan con estudios realizados en Argentina, Colombia y España, que revelan la vejez como problema.

**Palabras clave:** Comunicación y salud; envejecimiento activo; twitter; representaciones sociales; medios de comunicación.

## ABSTRACT

The study analyzes the social representations around the elderly that were generated in the main Chilean media between may 24th, 2018 to may 23th, 2019. 4,176 news items were collected in 290 portals using data mining from Twitter through a platform called Sophia. The headlines, downloads and the first two paragraphs were analyzed. The predominant representations are those of a caricatured, fragile and dependent elder. These results are compared with studies conducted in Argentina, Colombia and Spain, which reveal old age as a problem.

**Keywords:** Communication and health; active aging; twitter; social representations; media.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 08-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN: CADA DÍAS MÁS ENVEJECIDOS

A nivel mundial el número de adultos mayores ha aumentado significativamente, mientras se reduce la cantidad de personas menores de 15 años. La población de 60 años o más, que representa actualmente alrededor del 12% del total mundial, podría alcanzar el 22% para mediados de este siglo (SENAMA: 2017).

El proceso de envejecimiento de la población se caracteriza por el aumento de las personas que tienen 60 años o más. Este proceso tiene múltiples impactos en la sociedad, no sólo en los ámbitos de educación y salud, sino también en la economía y en la composición de la fuerza de trabajo (INE: 2007). El envejecimiento rápido y sostenido de la población es un proceso observado también en toda Latinoamérica y el Caribe (Fábrega: 2015). Se estima que para el 2050, una de cada 4 personas serán adultas mayores. En Chile, según la encuesta CASEN el año 2017, había 3.439.599 personas con 60 años y más, quienes representan en 19,3% del total nacional. Este cambio demográfico traerá consigo desafíos tanto para el Estado como para el conjunto de la sociedad. Se abrirán debates sanitarios y nuevos problemas socioeconómicos en torno al envejecimiento definido como un proceso que “ocasiona de forma irreversible cambios biológicos, psicológicos y sociales, que comportan un aumento de la vulnerabilidad y de la fragilidad. Este proceso es continuo, irreversible e inevitable, de manera que al final llega la muerte” (Fernández: 2015, p. 83).

En este trabajo analiza el tratamiento informativo que la prensa chilena le da a las noticias relacionadas con la tercera edad. Creemos que resulta importante comprender críticamente la imagen elaborada por los medios y valorar sus aportes o limitaciones para la construcción de una opinión pública coherente con las características de la demografía que se proyecta en Chile. El análisis profundizará qué modelo de envejecimiento (saludable, activo o positivo) difunde la prensa y cuál es la relación entre salud y enfermedad que se proyecta, basándonos en el enfoque de la gerontología, definida como el estudio científico de la vejez y el envejecimiento desde una perspectiva multidisciplinaria biopsicosocial.

## TIPOS DE ENVEJECIMIENTO

Existen 3 enfoques teóricos en torno al envejecimiento que han sido considerados desde el Estado a través de sus políticas públicas: saludable, activo y positivo. El primero de ellos es el enfoque de **envejecimiento saludable**, que proviene del campo de la biomedicina y fue el concepto más utilizado en los años 90 del siglo pasado. El énfasis, para las políticas públicas, estaría puesto en los individuos, en mantenerlos la mayor parte del tiempo sanos e independientes (Calvo: 2013, p. 55). Posteriormente, a principios del año 2000, comenzó a ampliarse el concepto de envejecimiento saludable y lentamente se acuñó el de **envejecimiento activo**, este último definido como “el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida” (Ramos, García y Ramos, 2016: p. 336), fomentando la salud, la protección social, la participación en todos los aspectos de la sociedad y la seguridad (Parra, Hernández, Campoy, García y Gallardo: 2013). Un ejemplo de envejecimiento activo es el *anciano woof*, “una visión optimista y fructífera de la vejez, vivenciada como un proyecto vital de avance, de crecimiento personal, de disfrute social y de bienestar físico, psicológico, social y económico” (Toledo, Henche, Toipa, Armenteros y Brás: 2014, p.4).

En algunos medios de prensa, esta forma de envejecer también generó una especie de cultura del ocio, como una constante vital de los mayores “grupos de iguales y/o en pareja que envejecen de forma activa gracias al ejercicio físico y las vacaciones. Un ocio de consumo asociado a la naturaleza, pero desde posiciones urbanas” (González: 2011, p.161), donde mantenerse saludables y sin enfermedades, en una postura de anciano joven, es parte del marco del envejecimiento activo. En el cine, el envejecimiento activo está relacionado con el baile, el paseo, la natación, la pesca y un juego de bolitas llamado petanca (Núñez Domínguez: 2013).

En el año 2012, emerge el concepto de **envejecimiento positivo**, definido como la creación dinámica de un futuro atractivo para las personas y las sociedades, donde el país enfrente con éxito los desafíos de la nueva estructura demográfica, y las personas mayores gocen de buenos niveles de salud, integración y bienestar subjetivo” (Calvo: 2013, p.60). En octubre del 2019, en el sitio [www.senama.gob.cl](http://www.senama.gob.cl) el estado chileno asume este modelo e invita a liderar un trabajo por el envejecimiento positivo, quitando toda imagen negativa acerca de la vejez, educando a las nuevas generaciones para programar sus vidas y sus carreras pensando que nunca es tarde mientras se tengan proyectos. En mismo año el Ministerio de Salud se compromete a dar acceso, cobertura y trato preferencial a las personas mayores a través de su Programa Nacional de Envejecimiento.

## **DE LOS MEDIOS A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Los medios de comunicación crean realidades en los receptores de sus mensajes. “Lo que sabemos sobre la sociedad y aun lo que sabemos sobre el mundo, lo advertimos a través de los medios de comunicación para las masas” (Luhmann: 2007, p.1). Para el sociólogo alemán, esta forma de percibir el mundo, también incluye la instalación de la perspectiva moral, la idea de solidaridad y los valores que no han sido excluidos de los medios de masas (Luhmann: 2007).

La participación de los medios de comunicación en la elaboración de una representación de lo que sucede en el mundo se inicia cuando la institución mediadora selecciona determinados acontecimientos para hacerlos públicos y el hecho de que deba existir un punto de vista permite que sea posible manipular los datos de referencia (Serrano: 2007). Esta elección en torno a qué es lo que se difunde y qué no, tendría efectos a nivel psicocognitivos, ya que “dan a los usuarios algo en que pensar, que, si bien no es determinante en la creación de los juicios o procesos reflexivos y complejos del individuo, sí pone, en la mente de las personas, un cimiento para la edificación del pensamiento” (Cárcamo, Rosales, Rodríguez y Montecinos: 2017, p. 899). Este pensamiento nos conecta con la representación social “que es producida y engendrada colectivamente” (Moscovici: 1979, p. 51).

Estas representaciones sociales “condensan historia, relaciones sociales, prácticas políticas y prejuicios; por lo cual necesariamente son cambiantes, y dependientes del contexto” (Andrés, Gastrón, Oddone y Vujosevich: 2003, p. 1). En esta contingencia a la que los individuos se ven enfrentados “el sentido común se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social”, surgiendo la percepción social como “una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos” (Mora: 2002, p. 18). “Todos recurrimos al sentido común para explicar y definir la realidad que nos rodea” (Ramos, Meza, Maldonado, Ortega y Hernández: 2009, p. 54). Pero, para llegar al sentido común, debe organizarse “el conocimiento en relación con la experiencia social y también al grado alcanzado de construcción de la inteligencia. Los resultados muestran que, en un nivel temprano, los niños piensan en imágenes (preconceptos) que son producto de su observación y de su experiencia inmediata” (Monchietti y Sánchez: 2008, p. 148).

## **LA VEJEZ EN EL IMAGINARIO COLECTIVO**

Históricamente, la vejez ha sido valorada de dos maneras. La positiva, que considera a las personas mayores como sabias, con experiencia, merecedoras de un gran respeto, y la negativa, que, destaca la vejez como un estado deficitario con pérdidas significativas e irreversibles (Carbajo: 2009). La definición de la vejez es una construcción social: “Incluso las ideas biológicas y psicológicas sobre el envejecimiento son susceptibles de un análisis sociológico en la medida en que tienen un impacto real sobre las actitudes y comportamientos sociales generales” (Fernández y Kehl: 2001, p. 157). Para la psicología social, la vejez

está integrada por la memoria, las representaciones sociales, los significados y los discursos en la comunicación: “La vejez puede entenderse como sabiduría en el marco de experiencias y relaciones, o significar discapacidad en el marco de salud y enfermedad” (Parales y Ruiz: 2002, p. 119).

¿Cuál es la percepción de tienen los diferentes grupos etarios de la vejez en Chile? Un esfuerzo de respuesta data del año 2007, cuando un grupo de investigadores entrevistó a 682 estudiantes chilenos, cuyas edades estaban entre los 17 y los 25 años, quienes calificaron la vejez como una desgracia y la relacionaron con ‘*decadencia*’ que “puede ser interpretada como otra consecuencia no esperada de nuestros procesos de modernización, como es el caso del aumento promedio de la esperanza de vida al nacer” (Arnold, Thumala, Urquiza y Ojeda: 2007, p. 11). Por otra parte, en Argentina, en un estudio de representaciones sociales se entrevistó a 34 personas, cuyas edades iban de los 6 a los 65 años y más, y en torno a la vejez, concluyeron que “deben jubilarse para dar lugar a una generación que pugna por encontrar un espacio” (Gastron: 1996, p. 11).

### **MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA VEJEZ**

Los medios de comunicación no tendrían el poder de transmitirle a las personas cómo deben pensar, pero si pueden decirles en qué pensar, principalmente a través de las noticias que eligen y jerarquizan (Muñiz: 2010). En este contexto, “la información periodística juega un papel clave en la estructuración de la percepción ciudadana y en la formación de la opinión pública” (Casero: 2009, p. 8).

La realidad de la vejez sería una construcción social que se forma sobre todo en los medios de comunicación, por lo tanto “cada vez que se les da un tratamiento informativo incorrecto, cada vez que son tratadas de forma espectacularizada y sensacionalista, se refuerza el estigma y se apuntalan los estereotipos” (Aledo: 2013, p. 489). El tratamiento informativo siempre redundaría en los mismos temas y enfoques: La vejez como un problema económico (¿quién va a pagar el futuro?), La vejez como una carga asistencial (¿quién los cuidará?), La vejez como una enfermedad (¿quién pagará los costos?) (Muñiz: 2010, p. 12). Estas imágenes conceptualmente previstas de antemano, son las que educan y dan referencias de un pasado fragmentado y tendencioso (Hernández: 2006, p. 20).

### **ESTUDIOS DE LA VEJEZ Y LOS MEDIOS**

Existen tres artículos que analizan el tratamiento informativo de la vejez en medios de comunicación, dos de ellos colombianos y uno chileno-español, que consideramos pertinente citar por varias razones: 1.- Nos permitirá conocer diferentes metodologías usadas para tratar el mismo tema. 2.- Conocer con qué temas se relaciona a la tercera edad en Colombia, España y Chile. 3.- Comparar nuestros resultados obtenidos a través de minería de datos con los obtenidos a través de las técnicas de análisis del discurso y análisis de contenido.

En primero de los estudios es el denominado “El envejecimiento y la vejez en prensa escrita: análisis comparativo” de Elisa Dulcey-Ruiz, María Isabel Jaramillo Jiménez y Mariela Gómez Villamizar (2002) donde se comparan dos estudios de los años 1982 y 2002, que coinciden con la Primera y Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento. Analizan la imagen del envejecimiento y la vejez presentada en cuatro periódicos escritos de Bogotá: *El Tiempo*, *El Siglo*, *El Espectador*, y *La República*, donde analizaron 890 textos. Una de sus principales conclusiones es que, a 20 años de la primera investigación, se observa un aumento de la presencia de imágenes de adultos mayores de estratos altos participando en roles políticos, artísticos, literarios y humanitarios, con un predominio de las imágenes masculinas por sobre la sub-representación de la vejez femenina. En el segundo de ellos, Carlos José Parales y Elisa Dulcey Ruiz (2002) en su artículo “La construcción social del envejecimiento y de la vejez: Un análisis discursivo en prensa escrita” explora las producciones discursivas acerca del envejecimiento y la vejez en dos periódicos

colombianos, entre enero y abril de 2001. Este análisis comprendió 91 artículos de los medios *El Tiempo* y *El Espectador*, identificándose cuatro marcos discursivos: Experiencias y relaciones, seguridad social, problemas y desafíos socioeconómicos, y salud y enfermedad.

Finalmente, Stephany Bravo-Segal (2018) en su artículo “Edadismo en medios masivos de comunicación: una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores”, examinó discursos sobre vejez que predominan en medios masivos de comunicación digital de Chile y España. El análisis se hizo desde la perspectiva Crítica del Discurso (ACD) e incluyó 528 noticias publicadas en los meses de abril, mayo y junio de 2016 en los sitios españoles *El Periódico* y *La Vanguardia*, y en los portales chilenos *Bío Bío* y *Soy Chile*. En esta investigación binacional concluyen que a través del edadismo surge una forma de maltrato discursivo y “representa violencia simbólica porque, a través de diversas narrativas estereotipadas y enfoques sesgados, se reproducen e imponen significados, creencias e ideologías dominantes que se normalizan con su reproducción continua” (Bravo-Segal: 2018, p. 21).

## METODOLOGÍA

Este trabajo es de corte cuantitativo. Utilizamos a “Sophia”, una herramienta informática creada en el marco del proyecto Fondecyt N° 1150545 para excavar, ordenar los datos y construir casos noticiosos. El objetivo general del presente artículo es **analizar el tratamiento informativo de la prensa chilena cuando emite noticias sobre la tercera edad**. Creemos que resulta importante comprender críticamente la imagen construida por los medios y valorar sus aportes o limitaciones para la construcción de una opinión pública coherente con las características de la demografía que se proyecta en Chile. Dentro de los objetivos específicos compararemos nuestros resultados generales con aquellos publicados en las tres investigaciones citadas anteriormente. Finalmente, analizaremos la categoría salud con el propósito de saber qué se escribió durante un año respecto al estado de salud de los adultos mayores y, la categoría deporte y recreación, con la idea de detectar qué tipo de envejecimiento es publicado y con qué acciones se intenta graficar.

La plataforma Sophia almacena noticias via twitter provenientes de 290 medios de comunicación chilenos, registrando todos sus titulares, permitiendo acceder a cada noticia en extenso, desarrollando búsquedas sobre un tema específico e incluso crear investigaciones periodísticas (Cárcamo, Vernier, Scheihing, Aravena y Pérez: 2017). En relación a la validez de la red social Twitter a la hora de analizar contenidos informativos en un espacio y tiempo determinado, esta corre con ventaja en relación a “la rapidez, la creación de comunidades al instante por medio de hashtags, el ahorro del tiempo de edición para difundir la última hora y la posibilidad de alcanzar al instante al testigo en el lugar de los hechos” (García: 2011, p. 618). En lo que respecta a las temáticas informativas, “estas han encontrado su reflejo en los medios analizados, es decir, que los asuntos comentados por los usuarios de Twitter en la red social han sido en su mayoría abordados también por los medios” (Rubio: 2014, p. 262).

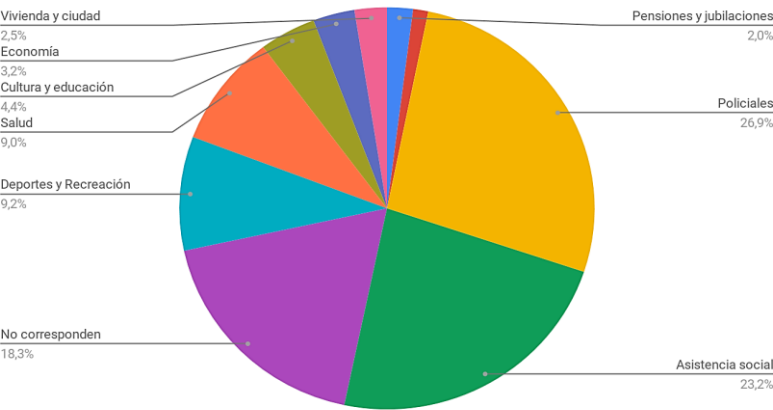
En este estudio analizamos medios eran de carácter nacional como Radio Biobío, *La Tercera* y Radio Cooperativa; regionales como *El Austral* de Valdivia o locales como *La Voz* de Paillaco; durante el periodo comprendido entre mayo del 2018 y mayo del 2019, contabilizando 1,977,206 hits o emisiones noticiosas en el ecosistema de medios chilenos.

## RESULTADOS GENERALES

La estrategia de minería de datos produjo un total de 4.176 artículos para la mención “adulto mayor” tanto en titulares como en contenido extenso. En forma manual dos jueces independientes clasificaron las noticias obteniendo: un 26,9% son noticias de corte policial, un 23,2% son notas de carácter asistencial, un 9,2% son de deportes y recreación, un 9% son de temas de salud, un 4,4% corresponden a cultura y educación, un 3,2% son de economía, un 2,5% se basan en temas de vivienda y ciudad, el 2% refieren a pensiones y

jubilaciones, el 1,17% son sensacionalistas y un 18,3% son noticias que no atañen directamente a los adultos mayores.

Representación gráfica de las categorías del Corpus



Posteriormente, hubo una categorización del Corpus, derivando en una definición operativa, asignando cada titular a una categoría y eligiendo un caso ejemplar por categoría como se aprecia en la tabla N°01.

Tabla N° 01: Primera categorización del Corpus

Categoría	Definición operativa	Titulares encontrados	Ejemplos + URLs
Policial	Hechos donde adultos mayores son víctimas o victimarios de sucesos como asesinatos, incendios, robos o mutilaciones	1122	-Encuentran cuerpo de adulto mayor en costas de Isla Aucar en Chiloé. <a href="http://bit.ly/2xt6qPf">http://bit.ly/2xt6qPf</a>  -Hombre de 94 años mató de un disparo a su esposa de 86 y luego se suicidó. <a href="http://bit.ly/2LxCABp">http://bit.ly/2LxCABp</a>
Asistencia Social	En estas informaciones los adultos mayores protagonizan entregas de ayudas materiales o subsidios estatales, o son parte de campañas solidarias.	966	-Nueva sede es entregada a los socios del Club de Adulto Mayor Buen Pastor de Valle Alegre. <a href="http://bit.ly/2YtycXX">http://bit.ly/2YtycXX</a>  -Vende ajos para sobrevivir: adulto de 80 años vive en precarias condiciones en Puerto Montt. <a href="http://bit.ly/2Xo8E1H">http://bit.ly/2Xo8E1H</a>
NCAM	Informaciones que no corresponden a adultos mayores.	763	-Comisión de Familia despacha proyecto que quiere acabar con el no pago de pensiones alimenticias <a href="http://bit.ly/30aY37h">http://bit.ly/30aY37h</a>  -Hospital de Talca: Investigan millonaria pérdida de medicamentos contra el cáncer por corte de luz. <a href="http://bit.ly/2FTxADs">http://bit.ly/2FTxADs</a>



Deporte y Recreación	Corresponden a notas de prensa donde los adultos mayores participan de actividades lúdicas como viajes de turismo, juegan deportes de baja intensidad o son parte de bailes sociales.	382	-En Talca realizarán talleres de verano para Adultos Mayores. <a href="http://bit.ly/2XlQGBw">http://bit.ly/2XlQGBw</a> -Adultos mayores de Palmilla podrán viajar a la playa de forma gratuita. <a href="http://bit.ly/2LEHY5I">http://bit.ly/2LEHY5I</a>
Salud	Noticias relacionadas con temas médicos, cuidados en la atención primaria, avances en infraestructura hospitalaria.	377	-Servicio de Salud lideró provechoso curso que beneficiará a las personas mayores de Atacama. <a href="http://bit.ly/2XkE49o">http://bit.ly/2XkE49o</a>  -El Parkinson y la doble vulnerabilidad: Vejez y discapacidad. <a href="http://bit.ly/2F0kF5X">http://bit.ly/2F0kF5X</a>
Cultura y Educación	En estas noticias participan de acciones como concursos de pinturas, muestras artísticas o cursos de capacitación estatales.	184	-Feria Interactiva del Adulto Mayor 2018, una oportunidad para resaltar el valioso aporte de nuestros abuelos. <a href="http://bit.ly/2jp01dp">http://bit.ly/2jp01dp</a>  -Concurso literario premió en Montegrande a adultos mayores por sus relatos autobiográficos. <a href="http://bit.ly/2XBOW27">http://bit.ly/2XBOW27</a>
Economía	Noticias relacionadas con acciones económicas que impactan en beneficio de sus ingresos mensuales.	135	-Suscriben convenio para rebaja de pasajes para adultos mayores de la provincia. <a href="http://bit.ly/2xqu8M7">http://bit.ly/2xqu8M7</a>  -BancoEstado perdería \$8.500 millones al año si elimina cobro de la CuentaRUT a adultos mayores. <a href="http://bit.ly/2JxY1Qv">http://bit.ly/2JxY1Qv</a>
Vivienda y Ciudad	En estas notas de prensa se escribe sobre los espacios que serán ocupadas de manera permanente por los adultos mayores y las mejoras del entorno.	105	-Universidad expone dificultades que enfrenta el adulto mayor con intervención urbana en Santiago. <a href="http://bit.ly/2LuSywl">http://bit.ly/2LuSywl</a> -Pulseras para adultos mayores: La novedosa iniciativa para mejorar la movilidad urbana. <a href="http://bit.ly/309oY3g">http://bit.ly/309oY3g</a>
Pensiones y jubilaciones	Informaciones principalmente vinculadas a las AFP y al monto de sus jubilaciones.	84	-Más de 40 personas mayores de Toltén participaron en charla previsional y reforma al sistema. <a href="http://bit.ly/2FOFzSu">http://bit.ly/2FOFzSu</a> -Cerremos Chile por fuera: Anciano de 90 años trabaja saltando la cuerda porque no le alcanza con su jubilación. <a href="http://bit.ly/302xr8o">http://bit.ly/302xr8o</a>
Sensacionalistas	Hechos donde el adulto mayor es infantilizado y estereotipado.	49	-Concejala de Puerto Varas defiende al alcalde. "Saludo así porque es adulto mayor." <a href="http://bit.ly/2NpVjI0">http://bit.ly/2NpVjI0</a>  -Registro de adulto mayor pidiendo baño en conocido supermercado mientras funcionarios se burlan se hace viral. <a href="http://bit.ly/2JirLAy">http://bit.ly/2JirLAy</a>
		4176	

*Fuente: Elaboración propia*

En términos generales, más del 50% de los artículos analizados giran en torno a noticias policiales y de asistencia social, las cuales proyectan una imagen de fragilidad, marginalidad y edadismo de los adultos mayores. Llama la atención que sólo el 2% de los textos tratan la jubilación y el tópico de las AFP, un tema

que es altamente sensible para este grupo etéreo. En este sentido, el global de las informaciones parecen coincidir con las conclusiones expuestas por Segal-Bravo (2019).

## RESULTADOS COMPARADOS

Nuestro artículo coincide en su resultado con el estudio de Bravo-Segal (2018), el cual expone que el 32% de su corpus elaborado con noticias de España y Chile, muestra a las personas mayores como víctimas de una tragedia, muerte o vulnerabilidad. En nuestro análisis el 26,9% de lo publicado son sucesos policiales, con consecuencias fatales o judiciales.

Solo el 2% de las noticias de nuestro corpus hablan de las pensiones y el rol de las Aseguradoras de Fondos de Pensiones (AFP) siendo un tema importante para quienes dejan de trabajar. La reflexión apunta a una desvinculación informativa entre el problema de las jubilaciones y el envejecimiento de la población chilena. Nuestro resultado difiere del 7,62% de total de noticias publicadas de retiro y jubilación en prensa escrita colombiana, según un estudio de realizado entre el 1 de abril y el 1 de mayo del 2002, en los diarios *El Tiempo*, *El Siglo* (29), *El Espectador* y *La República* (Dulcey-Ruiz, Jaramillo-Jiménez y Gómez Villamillar: 2002).

El estudio de Carlos José Parales y Elisa Dulcey Ruiz (2002) mostró que cuatro marcos organizaron el discurso de de los medios: Experiencias y relaciones, seguridad social, problemas y desafíos socioeconómicos y salud y enfermedad. Nuestros resultados coinciden en que las categorías Salud y Seguridad Social están dentro de las cuatro principales.

## Características de la salud y de cómo envejecen los adultos mayores chilenos

Desde la perspectiva particular de la gerontología, para este artículo se tomó la decisión de analizar 759 noticias (18,2% del total de corpus) correspondientes a las categorías salud, deportes y recreación. El propósito fue saber cuál es la representación dada al envejecimiento: ¿Son autovalentes los adultos mayores o cursan mayoritariamente con patologías que los obligan a estar la mayor parte del tiempo en sus casas, hospitales o centros de salud familiar? ¿Qué tipo de enfermedades los aquejan? ¿Tienen apoyo estatal o están abandonados? ¿Hacen deporte, bailan o están deprimidos en las esquinas? ¿Se proyecta un envejecimiento saludable, activo o positivo de ellos?

Para ello tomamos los titulares de las noticias y las fuimos clasificando. Si el titular no era lo suficientemente claro fuimos a la bajada del texto, y si lo ameritaba leíamos el primer y segundo párrafo.

## Categoría Salud

De las 377 noticias analizadas en la categoría salud, 140 de ellas (el 37,1%) tienen un enfoque **biomédico**, preferentemente destinado a informar de las enfermedades prevalentes, como por ejemplo "Personas con enfermedad de Parkinson pueden mejorar su calidad de vida" (<http://bit.ly/33darpX>), o "300 adultos mayores de la región recibirán durante este fin de semana atenciones geriátricas de manera gratuita" (<http://bit.ly/2KvTOx1>), o entregan un enfoque preventivo como "ahora conversamos sobre salud y caídas en el adulto mayor" (<http://bit.ly/33j8ybe>).

Imagen 1. Enfoque biomédico de la noticia



El 24,6% de las publicaciones, equivalentes a 93, informan de acciones de **carácter social, solidarias o la entrega de fondos o subsidios estatales**: “Con 82 usuarios parten actividades del Centro Diurno Referencial Para el Adulto Mayor” (<http://bit.ly/2YwCamO>), o “Antiguo hospital de Ovalle funcionará como centro de atención para adultos mayores” (<http://bit.ly/2KkBW2Y>), en las cuales también aparecen aportes de privados como “Minera Candelaria capacitó a vecinas de Copiapó en atención y cuidado de adultos mayores” (<http://bit.ly/2YXJc3r>).

Imagen 2. El adulto mayor como objeto de ayuda social



En 62 de ellas, correspondientes al 16,4% del total, se desprende un enfoque orientado al **envejecimiento activo**. Así es como se encuentran noticias que apuntan a **la promoción** como “Municipio de Til Til inaugura gimnasio para promover envejecimiento activo” (<http://bit.ly/2MHBxzu>), **la alimentación** “Adultos mayores se capacitan en cocina saludable” (<http://bit.ly/2YtBK0v>), o potenciando **el autocuidado y la salud mental** “Adultos mayores de Curicó fortalecen su salud mental con talleres de autocuidado” (<http://bit.ly/2KunXwQ>).

Imagen 3. Noticia intenta instalar el envejecimiento activo



En 83 publicaciones, 22.01% del total, la noticia es que se atenta contra la salud de los Adultos Mayores por falta de oportunidad o acceso “Corte Interamericana de DD.HH. condena a Chile por violar acceso a la salud de adulto mayor”, (<http://bit.ly/2YPd6T6>), falta de recursos “\$4 millones al mes: anciano recurre a la justicia para que Minsal entregue medicamento”, (<http://bit.ly/2YBvy6>), o lideran tasas de patologías con carga social como “Mayores de 80 años tienen la tasa de suicidio más alta del país”, (<http://bit.ly/2Tdihej>).

Imagen 4: La tragedia como noticia de los adultos mayores



### Categoría deportes y recreación

Las actividades deportivas y recreativas pueden ayudar a ejemplificar los diferentes modelos de envejecimiento. Esta categoría está compuesta por 382 noticias. En 166 textos (43,4%) los contenidos giran en torno a **festejos y celebraciones** como "Cerca de 500 adultos mayores y mujeres disfrutaron de la fiesta costumbrista en Cendyr", (<http://bit.ly/33lxlLN>), o emulando concurso de belleza "Gladys de Lourdes es elegida en La Serena como Miss Verano Adulto Mayor", (<http://bit.ly/31nVlq8>), o en un ambiente de alegría "Con gran entusiasmo adultos mayores de Calle Larga celebraron la tradicional "Mateada 2018", (<http://bit.ly/2ThsYMW>).

Imagen 5. Adulta mayor reina del verano, emulando las reinas juveniles



En 164 textos, un 42,9%, se informa sobre **actividades deportivas y de baile** realizadas por adultos mayores, destacando la constante publicación sobre los clasificatorios de las etapas provinciales y regionales del baile nacional chileno "Elegirán a representantes de la zona que irán a Nacional de Cueca del Adulto Mayor", (<http://bit.ly/2YYUxw4>), o las olimpiadas o campeonatos de tejo plano "Rayueleros de San Pedro viajan al norte a participar en Torneo Nacional" (<http://bit.ly/2YTawzw>). Más de deportes tradicionales como el fútbol, tennis o básquetbol, a este segmento etario se le vincula a actividades de bajo impacto como "Emoción y felicidad: La metodología de un grupo de adultos mayores viñamarinos para ejercitarse", (<http://bit.ly/2GVi9LO>).

Imagen 6. Adultos mayores y cueca, relación frecuente en la prensa chilena



En 44 de ellas (11,5%) se informa de los **viajes a lugares turísticos**, principalmente en los periodos invernales o estivales. “¿Por qué son buenas las vacaciones en la tercera edad?”, (<http://bit.ly/2OLtR1T>), o “Adultos Mayores de Melipilla viajaron a la Playa”, (<http://bit.ly/2YMVdsj>).

Imagen 7. Adultos mayores de vacaciones por 1 día



Encontramos 7 informaciones, un 1,2% del total de esta categoría, referidas a **envejecimiento activo** “El “buen vivir fue el tema de la VII Jornada del Adulto Mayor”, (<http://bit.ly/2YRtr9P>), o “Las personas de la tercera edad son cada vez más activas”, (<http://bit.ly/2YB2lZp>). Sólo una noticia, el 0,2%, se refirió a **envejecimiento positivo**, “Autoridades cocinaron por un envejecimiento positivo”, (<http://bit.ly/2YUR8Cq>).

Imagen 8. Autoridades de Gobierno cocinan por una envejecimiento positivo



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1.- La minería de datos demostró ser una herramienta útil para analizar las representaciones sociales construidas a través de los medios de comunicación en torno a la vejez, destacando como su principal ventaja monitorear cientos de medios en un espacio de tiempo determinado, dejando atrás el uso de los diarios impresos para este tipo de estudios.

2.- Una visión común en varios países latinoamericanos consiste en relacionar asistencialismo y fragilidad con los adultos mayores. El 23,2% de las noticias recogidas nuestro estudio muestra a los adultos mayores recibiendo algún tipo de ayuda material, subsidios estatales o son objetos motivadores de campañas solidarias, visión coincidente con lo descrito por Muñiz (2010) en Argentina, donde se presenta la vejez como un problema económico, una carga asistencial o una enfermedad.

En nuestro estudio no logran visibilizarse políticas públicas estructurales enfocadas a proteger a los adultos mayores, en la mayoría de las noticias puede percibirse una utilización de la imagen de la vejez para sacar provecho político o comunicacional. Un ejemplo de esta situación es la noticia donde un grupo de autoridades del sur de Chile promociona en envejecimiento positivo, pero aparece el Intendente y la Gobernadora en primer plano cocinando.

3.- En España, Chile y Colombia, según los estudios citados en el marco teórico y basándose en nuestros resultados, las principales noticias que se publican en torno a los adultos mayores son aquellas relacionadas al frente policial, los fallecimientos en accidentes y la vulnerabilidad.

4.- Respecto a qué se escribe de la salud de los adultos mayores, en 377 noticias (9% del corpus), el tratamiento informativo se sustenta en cuatro grandes enfoques:

- El modelo biomédico de las enfermedades: Cuáles son los síntomas, evolución y consecuencias de las patologías prevalentes en el envejecimiento como el parkinson, la demencia y los síndromes geriátricos.

- La necesidad de acciones solidarias y de la existencia de subsidios especiales para costear el alto costo de la salud de quienes envejecen.

- En la forma como se atenta contra la salud y el acceso a los servicios sanitarios de los Adultos Mayores, quienes terminan muertos o demandando al Estado para que financie fármacos esenciales para sobrevivir.

- En el envejecimiento activo sustentado en la promoción de hábitos saludables, nutrición y el cuidado de la salud mental.

Con este tipo de publicaciones, se proyecta la imagen de que envejecer en Chile puede transformarse en una tragedia: Es caro, no puedes pagar el costo de la vida y es necesario esperar la solidaridad empresarial o el subsidio del Estado, apuntando a una "medicalización del envejecimiento y la vejez" (Parales y Ruiz, 2002: p. 118).

5.-En la categoría deportes y recreación, compuesta por 382 noticias (9,2% del corpus) cerca del 80% de las noticias muestra a los adultos mayores en festejos y celebraciones, bailando o de vacaciones, al estilo del "anciano wool" de Inglaterra, símbolo del envejecimiento activo y saludable. En Europa, por razones económicas y de desarrollo humano, existen razones para pensar en una visión optimista y fructífera de la vejez, vivenciada como un proyecto vital de avance, de crecimiento personal, de disfrute social y de bienestar físico, psicológico, social y económico (Toledo, Henche, Toipa, Armenteros y Brás: 2014). Sin embargo, en Chile, con adultos mayores recibiendo pensiones mensuales de 150 dólares, con las cuales no alcanzan a pagar la comida, suministros básicos y sus medicamentos, es imposible que puedan financiar vacaciones, fiestas o actividades recreativas como las del Viejo Mundo. En Chile, los medios cuentan historias de animados y concurridos festejos que duran un día o dos, que coinciden con el aniversario comunal o el Día del Adulto Mayor, donde los participantes son fotografiados consumiendo comidas y bebidas hipercalóricas, imágenes alejadas del concepto de envejecimiento saludable.

También se leen titulares sobre vacaciones que duran un fin de semana, a un complejo termal, o destacan excursiones de un día a conocer el mar o a disfrutar de la playa, haciendo una caricatura de estos

viajes financiados la mayoría de las veces por Cajas de Compensaciones (instituciones que prestan dinero con altos intereses), el Gobierno y las municipalidades.

6.- En relación al envejecimiento activo, revisando a Núñez Domínguez (2013), en países europeos podemos encontrar una representación asociada a los paseos, la natación, la pesca y los juegos de mesa. En la prensa escrita chilena lo relacionan con el baile, principalmente con la cueca y los talleres de aeróbica, lo que evidencia la escasa oferta de espacios, actividades físicas y recreativas diseñadas para la población gerontológica.

7.- Sobre el envejecimiento positivo, modelo vigente actualmente en las políticas públicas chilenas, sólo encontramos una nota de prensa, la cual graficaba el momento donde un grupo de autoridades de Gobierno cocinaban una receta saludable ante las cámaras de un canal de televisión de la ciudad de Valdivia, graficando una evidente distorsión conceptual. Esto último puede tener su origen en un completo desconocimiento o desinterés de los editores de los medios por este tipo de temas o en una deficiente gestión comunicacional de los departamentos de prensa de las instituciones estatales que no logran posicionar los nuevos modelos de envejecimiento.

### **LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

A modo de proyección de futuros trabajos se puede señalar que -ante el proceso de envejecimiento poblacional que va en aumento- se hace necesario conocer la opinión de los periodistas y editores respecto las características que debe tener la comunicación en la relación con los adultos mayores. Es necesario desarrollar estudios de género en torno a envejecimiento, ya que, si bien existen algunas conclusiones en torno al predominio del sexo masculino, estas son parte de análisis más generales, siendo necesario reflexiones más específicas en torno a este punto.

La minería de datos en una estrategia de análisis que está dando sus primeros pasos, y es probable que con el paso de los años las herramientas informáticas como "Sophia" sean más precisas al momento de organizar los textos y proponer nuevas categorías, avanzando de esta forma en el desarrollo de metodologías estandarizadas y replicables e cualquier lugar del mundo.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ARNOLD, M., THUMALA, D., URQUIZA, A. y OJEDA, A. (2007). "Old Age from the View of Chilean Youth: Exploratory Study", Última década. Año: 15, n°. 27, pp. 75-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200005>

ALEDO, L. D. (2013). "La imagen de las personas mayores en los medios de comunicación", Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales. N°. 41, pp. 483-502.

ANDRÉS, H., GASTRO, L., ODDONE, J., & VUJOSEVICH, J. (2003,). Género, representaciones sociales de la vejez y derechos humanos, en: Simposio Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social, 51 Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/JURID009\\_Gastron.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/JURID009_Gastron.pdf).

BRAVO-SEGAL, S. (2018). "Edadismo en medios masivos de comunicación: una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores", Discurso & Sociedad. N°. 1, pp. 1-28.

CALVO, E. (2013). Envejecimiento Positivo, en: Gerontología Social, M. Rojas & D. León [editores]. Pp. 47-62.

- CARBAJO, C. & VÉLEZ, M. (2009). "Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante", ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Nº. 24, 2009.
- CÁRCAMO-ULLOA, L., CALVA ROSALES, D., RONQUILLO RODRÍGUEZ, N. & NESBET MONTECINOS, F. (2017). "México en la prensa chilena: análisis basado en minería de datos textuales en Twitter", *Revista Latina de Comunicación Social*. Nº. 72, pp. 897-914.
- CÁRCAMO-ULLOA, L., VERNIER, M., SCHEIHING, E., ARAVENA, A. & PÉREZ, J. (2017). "Sophia una herramienta para la construcción y análisis de casos noticiosos en la enseñanza del periodismo", *Nuevas Ideas en Informática Educativa*. Nº. 3, pp. 667 - 672.
- CARVAJAL, M., DULCEY, R. y MANTILLA, M. (2002). Comunicación y Envejecimiento ideas para una política. [Versión electrónica]. Ministerio de Comunicaciones, Dirección de Comunicación Social y Centro de psicología gerontológica, Nº 2, pp. 23-25.
- CASERO-RIPOLLESI, A. (2009). "El control político de la información periodística", *Revista Latina de Comunicación Social*. Nº 64, pp. 354-366.
- DULCEY-RUIZ, E., JIMÉNEZ, M., y VILLAMIZAR, M. G. (2002). El envejecimiento y la vejez en prensa escrita: análisis comparativo. Ministerio de Comunicaciones Dirección de Acceso y Desarrollo Social, Bogotá.
- ESQUIVEL, L., CALLEJA, A., HERNÁNDEZ, I., MEDELLÍN, M., y PAZ, M. (2009). "Aportes para una conceptualización de la vejez", *Revista de Educación y Desarrollo*. Nº. 11, pp. 47-56.
- FRAVEGA, A. (2015). Construcción de sentidos y prácticas de comunicación socio-políticas y culturales de las personas mayores en el Partido de La Plata. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- GARCÍA, R. (2014). "Twitter y la teoría de la Agenda-Setting: mensajes de la opinión pública digital", *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Año: 20, nº. 1, pp. 249-265.
- GASTRÓN, L., VUJOSEVICH, J., ANDRÉS, H., y ODDONE, M. J. (1996). La vejez como objeto de las representaciones sociales. Disponible en la Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/germani/gastron.rtf>.
- GONZÁLEZ, R. B. (2011). "Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación 60 y más(Imerso)", *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Año: 13, nº. 2, pp. 139-164.
- HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, G. (2006). "Medios de comunicación de masas e imágenes asociadas a la población anciana", *Comunicación e ciudadanía*. Nº 4, pp. 105-126.
- FERNÁNDEZ, J., y KEHL, S. (2001). "La construcción social de la vejez", *Cuadernos de trabajo social*. Nº 14, pp. 125.
- LUHMANN, N. (2007). La realidad de los medios de masas. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- MONCHIETTI, A., y SÁNCHEZ, M. (2008). "Acerca de la génesis de la representación social de la vejez", *Revista Argentina de Sociología*. Año: 6, Nº 10, pp. 143-150.
- MORA, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea Digital*. Revista de pensamiento e investigación social. Vol. 1, Nº. 2.
- MOSCOVICI, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul, Buenos Aires.
- NÚÑEZ-DOMÍNGUEZ, T. (2013). "Cine y envejecimiento activo: la imagen de la actividad física en las películas", *Escritos de Psicología*. Año: 6, nº. 2, pp. 20-25.



MUÑIZ, N. (2010). "La construcción de la vejez como noticia. La experiencia en Diario Popular", Revista Longeviver. Nº 4.

PARALES, C., y RUIZ, E. (2002). "La construcción social del envejecimiento y de la vejez: un análisis discursivo en prensa escrita", Revista latinoamericana de Psicología. Año: 1, Nº 1, pp. 107-121.

PARRA, J., HERNÁNDEZ, J., CAMPOY, J., GARCÍA, D. y GALLARDO, E. (2013). "Investigación sobre envejecimiento activo y ocupación como fuente de salud y calidad de vida", Revista de Psicología. Año: 2, nº. 1, pp. 147-154.

RAMOS MONTEAGUDO, A., GARCÍA, Ramos, M., De los Ángeles, M. (2016). "El envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas", Revista Archivo Médico de Camagüey. Vol. 20, Nº 3, pp. 330-337.

RAMOS, M. (2016). Tratamiento informativo de la Tercera edad en la prensa digital de mayor difusión de la autonomía de Castilla y León. Doctoral dissertation. Universidad de Valladolid, Valladolid.

RODRÍGUEZ SALAZAR, T. (2009). "Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación", Comunicación y sociedad. Nº. 11, pp. 11-36.

ROMO, D. (2011). "La mediación social de Manuel Martín Serrano en los estudios de comunicación", Razón y palabra. Nº. 75, p. 14.

SERRANO, M. (2007). Teoría de la Comunicación. Mc Graw Hill, Madrid.

TOLEDO, A., HENCHE, C., TOIPA, D., ARMENTEROS, R. y BRAS, F. (2014). "El anciano woof o perfil simbólico del envejecimiento activo y saludable", Revista electrónica de psicogerontología. Año: 1, nº. 2, pp. 4-14.

VERNIER, M., CARCAMO-ULLOA, L. & SCHEIHING, E. (2016). "Diagnóstico de la estrategia editorial de medios informativos chilenos en Twitter mediante un clasificador de noticias automatizado", Revista Austral de Ciencias Sociales. Nº. 30, pp. 183-201.

## **BIODATA**

**Miguel Ángel CARRASCO-GARCÍA:** MBA en Salud, Médico Cirujano y Periodista. Diplomado en medicina Familiar. Actualmente Estudiante del Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad Austral de Chile y la Universidad de la Frontera y candidato a Magíster en Gerontología Clínica por la Universidad Mayor. Su labor como Médico la desempeña en la Clínica Alemana de la Ciudad de Valdivia.

**Luis CÁRCAMO-ULLOA:** Doctor en Percepción, Comunicación, Tiempos y Periodista. Académico del Instituto de Comunicación Social de la Universidad Austral de Chile. Profesor del Doctorado en Comunicación de la Universidades de la Frontera de Temuco y Universidad Asutral de Chile. Profesor del pregrado en Periodismo y del Magíster en Comunicación de la Universidad Austral de Chile. Investigador principal del Fondecyt 1150545 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 70-81  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Ecología política y crisis civilizatoria: una revisión necesaria para el debate sociomedioambiental

*Political ecology and civilizational crisis: a necessary revision for the socio-environmental debate*

**Neus Marie COLOMÉS ANDRADE**

<https://orcid.org/0000-0001-6441-4622>

[neus.colomes@uach.cl](mailto:neus.colomes@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Víctor Hugo VALENZUELA SEPÚLVEDA**

<http://orcid.org/0000-0002-2468-6727>

[ffhh-gef@uach.cl](mailto:ffhh-gef@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110858>

## RESUMEN

El artículo propone una revisión sobre la degradación del medio ambiente y cómo esta ha tomado relevancia en las últimas décadas a partir de las consecuencias en nuestras sociedades. Se hace un diagnóstico crítico desde la razón moderna y su historial civilizatorio-occidental como parte de una problemática que se ha tratado de elucidar desde un sin número de maneras pero que, a la postre, complica a todo el orbe. Se apuesta por una reflexión desde las Ciencias Sociales para orientar lineamientos que proyecten una perspectiva diferente: una "Ecología política" que busca construir una nueva racionalidad ambiental y disminuir los efectos de la lógica acumulativa del capitalismo.

**Palabras clave:** Crisis ambiental; crisis ecológica; medioambiente; ecología política; huella ecológica.

## ABSTRACT

The article proposes a necessary review on the degradation of the environment and how it has become relevant over recent decades due to the consequences in our societies. A critical diagnosis is made about the modern reason and its civilizational-occidental history as part of a problem that has been tried to be elucidated in a number of ways but which, ultimately, creates difficulties for the entire globe. This article is committed to a reflection from the social sciences to position guidelines that project a different perspective: A "Political ecology" that attempts to outline the construction of a new environmental rationality and diminish the effects of the cumulative logic of capitalism.

**Keywords:** Environmental crisis; ecological crisis; environment; political ecology; environmental footprint

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 08-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN: DIAGNÓSTICO DE LA CRISIS ECOLÓGICA-AMBIENTAL

La conciencia de que estamos frente a una crisis ambiental es un tema globalizado. La percepción de que la supervivencia del ser humano está amenazada por la degradación del medio ambiente ha generado un debate en los distintos ámbitos de la sociedad. “Desarrollos sustentable”, “crisis medio ambiental” y “debate medioambiental” son frases casi obligadas en distintos escenarios. Si bien durante mucho tiempo fue un tema relegado al mundo científico y movimientos alternativos hoy en día es una temática abordada desde las ciencias naturales y sociales, inclusive los medios de comunicación y la política. En ese sentido, como plantea Fernando Estenssoro (2009), para quien la crisis medioambiental es una crisis de supervivencia, podríamos estar viviendo en un cambio de paradigma en la relación Hombre-Naturaleza:

(...) el rasgo peculiar del impacto ambiental de la civilización moderna, especialmente de la industrialización acelerada del siglo XXI, es que el impacto es de tal magnitud y el potencial ecológico es tan grande que los desequilibrios que provocan ponen en peligro la supervivencia de las formas de vida donde la sociedad humana puede vivir y reproducirse (Estenssoro: 2009, p. 40).

En el presente trabajo trataremos de revisar algunos de los elementos y acontecimientos históricos que fueron dando forma o configurando las características de lo que entenderemos por problema medio ambiental o crisis ecológica. Para ello resulta clave intentar dar respuesta a dos interrogantes claves: ¿En qué consiste el problema medioambiental o ecológico? ¿Desde cuándo existe este problema?

Para dar cuenta de estas interrogantes conviene comenzar respondiendo la última pregunta y remontarnos un par de décadas. Siendo justos, reflexiones o consideraciones ecológicas –esto es, respecto de las relaciones entre sociedades y medioambientes- pueden rastrearse desde los orígenes de las Ciencias Sociales, específicamente a sus orígenes en el centro del debate de la economía política que se habría desarrollado en los siglos XVIII y XIX (Marx: 1867; Ricardo: 1827; Smith: 1776). Sin embargo, en este periodo germinal de las Ciencias Sociales el problema medioambiental se encontró siempre circunscrito o restringido al remanente de la problemática económica. Ni aún con la importante obra de Malthus (1798) ni los posteriores intentos del mal llamado darwinismo social<sup>1</sup> la preocupación por las relaciones socioambientales ni sus consecuencias lograron romper la barrera de jerarquía impuesta por el debate económico. Sin embargo, esto cambió en la década de los '70 donde el tema ambiental como crisis, se instaló en los países industrializados -principalmente en Estados Unidos y el continente europeo- producto de las consecuencias sobre el medio ambiente que trajo consigo el periodo de postguerra: el acelerado crecimiento económico y la expansión sin precedentes de avances científicos-tecnológicos.

La era industrial generó un cambio excepcional en la historia de la humanidad. La modernidad trajo consigo progreso en lo económico, científico y tecnológico y mejoró el estándar de vida de los seres humanos; no obstante, junto con ello y como consecuencia de lo anterior, la modernidad y su desarrollo se convirtieron en el punto inicial de la crisis medioambiental. El surgimiento del estado de bienestar económico consumista implicó un cambio en los requerimientos de bienes y servicios y, por ende, en la extracción y uso de los recursos naturales, lo que conllevó a la degradación de los suelos, agua, aire, contaminación ambiental, disminución y agotamiento de los recursos naturales, pérdida de biodiversidad, extinción de especies, calentamiento global. Esta crisis medioambiental conllevó, además, consecuencias diametralmente opuestas en los distintos países. Si bien en los países primermundistas el proceso de modernización trajo consecuencias medioambientales por el consumo, la industrialización y el desarrollo de avances tecnológicos, en los países no desarrollados el problema se debía a la grave crisis alimentaria y la explosión demográfica.

---

<sup>1</sup> Cuyo nombre, de acuerdo a Marvin Harris (1968), se encuentra mal planteado, considerando que fue el propio Darwin quien reconoció haberse inspirado en los trabajos de Malthus y Spencer, por lo que en realidad sería el *Origen de las Especies* una especie de “spencerismo biológico” (Harris: 1968, pp. 93-121).

## CONSECUENCIAS AMBIENTALES DE LA ERA MODERNA

### Cambio climático

El aumento acelerado del uso de combustibles fósiles, y liberación de CO<sub>2</sub>, base del desarrollo moderno, generó un aumento en la presencia de gases de efecto invernadero en la atmósfera. Comienza a ser un tema de gran relevancia desde la década de los ochenta y noventa y se refiere a un aumento muy significativo de la temperatura media de la superficie de tierra en un período de tiempo de no más de tres décadas.

La temperatura media de la tierra es algo que constantemente ha fluctuado. Desde la última glaciación la temperatura de la tierra aumentó 5°C y baja o sube entre 0,5°C y 1°C en periodos de 100 a 200 años, aproximadamente. Esta fluctuación natural se debe principalmente al efecto invernadero<sup>2</sup>. Sin embargo, desde la Revolución Industrial y producto de la quema de combustibles fósiles, del uso excesivo de gases clorofluorocarbonos (CFC), las actividades agrícolas y la deforestación se genera un cambio irreversible en los ciclos naturales que se traduce en un aumento del efecto invernadero y, por lo mismo, de la temperatura promedio del planeta.

Ya el año 2007 los científicos del Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (IPCC) estuvieron de acuerdo que las actividades de la vida humana son la causa del cambio en el clima y de sus consecuencias:

Se han observado gran cantidad de efectos debidos al calentamiento global del clima tanto a escalas continentales como a escalas regionales. Las temperaturas árticas han aumentado al doble de la tasa promedio global del siglo pasado. Ha cambiado la cantidad de precipitación en diferentes regiones, al igual que aspectos extremos del clima como sequías, olas de calor e intensidad de huracanes y tifones. En las próximas dos décadas se proyecta un calentamiento global de 0.2° Celsius. Si continuamos emitiendo tanto, o más, gases de invernadero, se provocará un mayor calentamiento durante el siglo XXI que el registrado durante el siglo XX. Durante el siglo XX la temperatura promedio de la Tierra ascendió 0.6° Celsius (IPCC: 2007).

Sin embargo, el último reporte del IPCC entregado el año 2013 es aún más drástico en sus conclusiones<sup>3</sup>. En él los autores afirman que ha habido un aumento del 40% en el nivel del CO<sub>2</sub> desde 1850, además de concluir que, a pesar de que se dejen de emitir gases de efecto invernadero, el calentamiento global es irreversible. En el informe además se sugiere que los océanos podrían subir en casi un metro para el año 2100. Que el clima será más extremo y que habrá monzones más cortos, pero más intensos, sequías severas y tormentas más fuertes. Por otra parte, el informe dice que la atmósfera tiene más CO<sub>2</sub>, más metano y óxido nitroso, de lo que ha tenido en "al menos los últimos 800.000" años y tomó solamente unos 200 años para aumentar el CO<sub>2</sub> atmosférico en un 40%. Respecto a las temperaturas los expertos afirman que, aunque se dejen de emitir gases de efecto invernadero, estas se mantendrán elevadas durante siglos, además que mayor parte del CO<sub>2</sub> ya emitido "permanecerá en la atmósfera más de 1.000 años" (IPCC: 2013).

Si bien el cambio climático traerá consecuencias a nivel mundial, no podemos dejar de destacar que también genera desigualdad. Los países con una menor huella de carbono como son los países del sur experimentarán consecuencias más nocivas en comparación con aquellos países industrializados que tienen una mayor responsabilidad en las emisiones. "Las sociedades industrializadas emiten el 54,5% de los gases

---

<sup>2</sup> El efecto invernadero es un fenómeno natural que produce que el calor sea atrapado en la tropósfera gracias a los gases invernadero. Las fluctuaciones de calor dependen principalmente de la concentración de estos gases que son principalmente dióxido de carbono, ozono metano, vapor de agua, óxido nitroso y clorofluorocarbonos. A mayor concentración de estos, mayor es la temperatura de la tierra y a menor concentración menor es la temperatura de la tierra. (Miller en Estenssoro: 2009).

<sup>3</sup> Esta es una síntesis del reporte completo que se publicó en el 2014. Fue escrito por 259 científicos de más de 30 países, para ello se basaron en alrededor de 9.200 publicaciones científicas recientes, revisado por 1.089 otros pares, quienes emitieron 54.677 comentarios que tenían todos que tomarse en cuenta y que, además, debieron explicar cada palabra puesta en el informe a los 110 gobiernos. Al ser un informe tan cuidadosamente medurado, en el cual cada palabra es medida, no es extraño que recién el año 2007 el IPCC haya concluido que el calentamiento global se debía a acciones de los humanos, a pesar de que estudios científicos lo mostraban hace ya mucho tiempo.

mientras que los países empobrecidos, con una población mucho mayor emiten el 35,3%" (Hernández en Azkarraga y col.: 2011, p. 34).

Relacionado con lo anterior se produce una preocupación por el agotamiento de la capa de ozono, producto del uso excesivo de gases clorofluorocarbonos (CFC) emitidos a la atmósfera y que generan una disminución en la protección de los rayos ultravioleta que llegan a la tierra. La radiación ultravioleta genera daños a nivel del ADN y según los estudios genera daño en los animales, plantas y humanos. La reposición del ozono se genera naturalmente en la atmósfera; sin embargo, en 1930, la industria química genera los CFC, gases incoloros, no tóxicos y no corrosivos los que fueron utilizados, en aerosoles, enfriantes de refrigeración, fumigantes, etc. En 1973, los químicos Sherwood Roland y Mario Molina descubren que los CFC producen una reacción química que destruye el ozono, lo que se evidencia cuando en los 80 se demuestra que en cada primavera polar la capa de ozono sobre la Antártica era destruida en un 50% (Estenssoro: 2009).

### **Pérdida de biodiversidad y contaminación**

La pérdida de la biodiversidad por la deforestación de selvas tropicales, las inundaciones y sequías, la desertificación y la pérdida de suelos fértiles, la contaminación de las aguas continentales y marítimas son algunos de los problemas que implican esta crisis ambiental.

El planeta en un período de 4.000 millones de años ha producido una variación de vida de millones de seres. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX el planeta ha perdido la cuarta parte del suelo fértil y un tercio de los bosques. En los últimos treinta años se han consumido un tercio de los recursos disponibles. Por otra parte, estudios demuestran que, debido al excesivo uso de agua dulce, un 25% de las cuencas de los ríos no alcanza a llegar al mar, ya ha desaparecido más de un 30% de las especies vegetales y animales. Existen estudios que afirman que cada 18 minutos desaparece una especie y se calcula que dos tercios de las especies habrán desaparecido para el año 2100.

Si bien las extinciones son algo que siempre ha ocurrido, así como el surgimiento de nuevas especies, los expertos afirman que los seres humanos hemos aumentado en 1000 veces el ritmo de las extinciones. Por cierto, se habla que la extinción de los últimos 65 millones de años es la sexta extinción masiva, pues "experimentamos (...) uno de los períodos más intensos de destrucción de la vida a lo largo de toda la historia geológica" (Zkarraga y col.: 2011, p. 48).

La importancia de saber cuáles son los cambios y repercusiones que tienen estos ecosistemas no es sólo por el valor intrínseco de la naturaleza; es una cuestión de supervivencia humana (Zkarraga y col.: 2011). *La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio*, elaborada por más de 1360 científicos y publicada en el año 2005, declara que las transformaciones del ser humano han generado que disminuya la capacidad de la naturaleza para seguir generando los servicios que entrega: "la actividad humana está ejerciendo una presión tal sobre las funciones de la tierra que ya no puede darse por seguro que los ecosistemas del planeta vayan a mantener la capacidad de sustentar las generaciones futuras" (EM 2005 en Azkarraga y col.: 2011, p. 125). Por otra parte, la contaminación generada por la industria y las personas ha sobrepasado los límites de reciclaje y degradación natural.

La escasez de agua potable es también una de las grandes problemáticas ambientales. Se estima que, en el año 2020, alrededor de 5 mil millones de personas estarán afectadas por estrés hídrico. La sobreexplotación de los ríos, contaminación del agua, sequías, erosión, pérdida de biodiversidad por introducción de especies transgénicas que producen contaminación genética son algunas de las características de la sobrecarga que hemos generado en la tierra, "contaminamos mares, lagos, ríos y demás corrientes, virtualmente en todas partes del mundo, sobrecargándolas con sustancias químicas e introduciendo productos químicos sintéticos que los procesos naturales no pueden degradar o reciclar" (Miller en Estenssoro: 2009, p. 76).

## HITOS DE LA CRISIS AMBIENTAL

Existen distintos hitos que provocaron que la idea de crisis ambiental o conciencia medioambiental se instalara en el imaginario social y tomara un carácter político y social. Uno de estos hitos fue el trabajo realizado por el *Club de Roma*. Este tuvo su origen a finales de la década del sesenta del siglo pasado, cuando un grupo de filántropos, científicos, políticos y mecenas se reunió con el fin de definir los requerimientos que le encargarían al por entonces centro de investigación de mayor prestigio mundial, el Massachusetts Institute of Technology (MIT). El encargo del *Club de Roma* habría sido analizar la existencia de limitantes del crecimiento y desarrollo de las sociedades contemporáneas, principalmente debido al temor que causaba en algunos sectores políticos y científicos el avance creciente de ciertas prácticas económicas y las tendencias demográficas de las sociedades asiáticas y de Europa del Este. La investigación del MIT habría sido liderada por Donella Meadows, Dennis Meadows y Jorgen Randers y habría engendrado una importante publicación de la cual derivaban todos los antecedentes de los problemas medioambientales actuales: "The Limits to Growth" o "Los límites del crecimiento" (Meadows y col.: 1972). En este libro los autores habrían actualizado una metodología que Jay Forrester ya comenzaba a explorar en el año 1961.

Posteriormente, en 1968 y en 1971, Forrester habría perfeccionado su metodología -que ya era conocida internacionalmente como "Dinámica de Sistemas" (DS). El trabajo de Forrester habría decantado en los revolucionarios softwares de modelos de simulación que, basados en dinámicas no lineales de la teoría de sistemas, eran capaces de analizar sistemas con diversas variables con distintos tipos de relaciones entre ellas (en este sentido, parte de la innovación del trabajo de Forrester y la DS fue la consideración formal de feedbacks positivos y negativos entre distintas variables). Los modelos de Forrester quedaron plasmados en dos modelos llamados WORLD 1 y WORLD 2, los que habrían sido diseñados para intentar describir y analizar el comportamiento del sistema mundo por medio de un sistema de 45 ecuaciones entre cinco variables. La estrategia utilizada por Meadows y colaboradores (1972) fue mejorar los modelos anteriores de Forrester, ampliando la cantidad de relaciones entre las variables (ampliando la cantidad de ecuaciones entre éstas, pasando de 45 en las versiones anteriores a un total de 77). Así nació WORLD 3 que, por medio de este sistema de ecuaciones, se proponía describir y prospectar escenarios de comportamiento del sistema mundo como resultado de la interacción de cinco variables: población, producción de comida, producción industrial, contaminación y consumo de recursos no renovables. Al contrario de lo que suele pensarse, "Los Límites del Crecimiento" no auguraban un inevitable colapso del sistema mundo ni de la civilización, sino que simuló un total de doce escenarios que proyectaban sus posibles futuros hasta el año 2100.

Las principales conclusiones de este libro pueden resumirse en los siguientes enunciados: si las actuales tendencias crecientes -exponencialmente crecientes- en las cinco variables analizadas se mantienen sin ningún cambio a futuro, los límites al crecimiento económico serán alcanzados dentro de los próximos cien años; estas tendencias son modificables, siendo posible la existencia de equilibrios económicos-ecológicos; si la humanidad opta por modificar su comportamiento, mientras antes actúe mayores serán sus probabilidades de éxito.

Esto marcó un quiebre que comenzó con el cuestionamiento de algunas creencias culturales respecto del progreso y desarrollo occidental, particularmente la fe ciega en el progreso tecnocientífico. Por ahora basta decir que el informe Meadows, como suele conocerse a "Los Límites del Crecimiento", significó un quiebre importante principalmente porque re-jerarquizó algunas problemáticas sociales e introdujo de manera formal no solo la existencia de límites al crecimiento, sino que también esos límites se encuentran más cerca de lo que pensamos y pueden ser más poderosos de lo que se creían, al ser inmunes a avances tecnológicos desprovistos de otros cambios socioculturales y socioambientales.

El informe Meadows fue el primero en exclamar esta preocupación con fuerza suficiente para llamar la atención no sólo de científicos, sino también de políticos y ciudadanos. Fue el primero de muchos informes

posteriores que habrían de analizar de manera crítica las relaciones entre las sociedades y sus medioambientes. "Los Límites del Crecimiento" se convirtió en la obra escrita por científicos que alcanzó mayor difusión pública, generando un debate mundial sobre el tema de la crisis ambiental y logrando que la ciudadanía también pudiera conocer y ser parte de la cuestión. En cuatro años ya se había traducido a treinta idiomas con un tiraje de más de cuatro millones de ejemplares (Estenssoro: 2009).

Los próximos años que siguieron a la publicación, los problemas medioambientales se agravan y se convierten en un problema mundial. Debido a diversas catástrofes ecológicas comienza la conciencia de que las acciones con impacto negativo en el planeta influyen en toda la tierra.

## EL ROL DE LA ONU

Ese mismo año, 1972, La Organización de Naciones Unidas (ONU) organizaba la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano o Conferencia de Estocolmo. La importancia de la cumbre fue establecer las primeras iniciativas de sugerencia de política medioambiental dentro de la agenda internacional. Por este motivo, la Conferencia de Estocolmo junto al informe Meadows marcan el comienzo de una nueva era en la que las preocupaciones medioambientales van progresivamente escalando mediáticamente.

En años posteriores este tipo de informes y convenciones comenzaría a repetirse periódicamente, dentro de los cuales destaca "Our Common Future" o Informe Brundtland (debido al nombre de la investigadora a cargo, la ex-primer ministro de Noruega Gro Harlem Brundtland). El informe Brundtland (WCED: 1987) fue también muy mediático al introducir un concepto que habría de cobrar cada vez más importancia: el desarrollo sustentable. De acuerdo a Hopwood y col. (2005), el concepto de sustentabilidad ambiental supone un cambio en las relaciones sociedad-ambiente, toda vez que los últimos siglos, especialmente en las sociedades del norte, el medioambiente era visto como una externalidad al ser humano: la prioridad de las relaciones se estableció en la economía y el crecimiento económico: "The concept of sustainable development is the result of the growing awareness of the global links between mounting environmental problems, socio-economic issues to do with poverty and inequality and concerns about a healthy future for humanity" (Hopwood y col.: 2005, p. 39).

El concepto de sustentabilidad pasaría a ocupar un rol clave y de tal importancia que acabaría diluyendo sus planteamientos y supuestos originales. Para una mejor comprensión de este proceso y sus resultados, Hopwood y col. (2005) modifican un esquema presentado en O'Riordan (1989) para distinguir la vorágine en la que se vio atrapado el concepto de sustentabilidad. El esquema original de O'Riordan identificaba orientaciones en base a una gradiente que oscila entre un polo egocéntrico (básicamente teorías que subrayan la importancia de una mayor justicia, equidad y redistribución) y otro polo tecnocéntrico (orientado a la mantención del *status quo*). Este esquema fue ampliado y actualizado, introduciendo una integración entre gradientes socioeconómica y medioambiental, dando por resultado la siguiente clasificación:

- 1) **Status quo:** postura que admite la necesidad de realizar cambios, pero sin alterar el modelo social ni las relaciones de poder o toma de decisiones. Se trata de la visión dominante de representantes políticos. En esta postura los negocios son el camino a la sustentabilidad y la actividad y rol estatal debe ser minimizado. Este enfoque o marco le otorga gran importancia a la tecnología como paleadora de problemas ambientales (contaminación, abastecimiento, etc.).
- 2) **Reforma:** el reformismo reconoce una mayor cantidad de problemas y necesidad de cambios, señalando el rol de las políticas y del mundo privado en ello, pero marginando la idea de un colapso ecológico o social y la idea de profundas transformaciones. Se asume como problemas la falta de información y los problemas ambientales serían superados dentro de este mismo modelo o estructura socioeconómica. Este enfoque reconoce la necesidad del rol del estado tanto como de iniciativas privadas para alcanzar la sustentabilidad.
- 3) **Transformación:** esta perspectiva considera la crisis ecológica como un resultado de la sociedad

y su relación con el medioambiente: las reformas resultan insuficientes, puesto que los problemas residen en las estructuras socioeconómicas. Dentro de esta orientación existirían una subdivisión: i) Transformación sin sustentabilidad: ecología profunda y su desplazamiento del ser humano en una jerarquía de prioridades, en las que hay poco de actividades humanas y nada de equidad; ii) Transformación y sustentabilidad ambiental: cubren un espectro de puntos más amplio y reconocen una interconexión entre problemas ambientales y el modelo social: el problema es la explotación humana y del medio ambiente por un pequeño grupo de personas.

Del esquema de Hopwood y col. (2005) debemos destacar la idea fundamental que muestra que, si bien todos los proponentes de la sustentabilidad ambiental acuerdan la necesidad de un cambio social, los procedimientos y alcances de estos varían ampliamente. Ahora bien, ¿cómo definimos entonces el concepto de sustentabilidad? Haughton (1999) identifica al menos cinco principios sobre los cuales construir una definición completa respecto de sustentabilidad: equidad intergeneracional justicia social o equidad intrageneracional, responsabilidad transfronteriza o geográfica, equidad entre especies o importancia de la biodiversidad y equidad procesual o el trato justo hacia las personas. El concepto de sustentabilidad es el resultado de un proceso de reflexión respecto de los procesos de globalización y las relaciones socioambientales históricas, al menos las implementadas desde la modernidad industrializante y las políticas de desarrollo asociadas a ella (Sachs: 2002).

La idea del Desarrollo sostenible surge en 1987 y rápidamente se expandió y popularizó, modificando, como ya vimos, sus significados. Sin embargo, solo algunos años después de este hito en la constitución de la problemática medioambiental, otra importante publicación habría de cuestionar la plausibilidad de un desarrollo sostenible. Se trató, nada menos, que la actualización del informe Meadows de 1972, llamado "Más allá de los límites del crecimiento" (Meadows y col.: 1992). En esta publicación se analizan las transformaciones de las variables del sistema mundo y contrastan esta información con los escenarios simulados por medio de WORLD 3. Las conclusiones de los autores indicaban algo insospechado: el sistema mundo se habría comportado como el primero de los escenarios simulados (escenario llamado "standar run"), en el que ninguna acción o medida era adoptada para modificar el crecimiento exponencial de las variables consideradas. Esto se tradujo en un "overshoot" o traslimitación ecológica, que significa que el límite de la sustentabilidad ya habría sido alcanzado, particularmente en la década del ochenta. En otras palabras, el *overshoot* no era más una amenaza sino una realidad, por lo que la meta de la humanidad debería ser encontrar una forma de volver a la senda de la sustentabilidad.

Recordemos que esta no es sino una versión entre muchas y que, por tanto, no es en lo absoluto una conclusión compartida por toda la comunidad científica. Distintos informes, enfoques y metodologías llegan a conclusiones diferentes, pese a que la mayoría apunta a la crisis del modelo de desarrollo y de las relaciones socioambientales convencionales de la modernidad. Jordan Randers (2012), uno de los colaboradores originales del informe Meadows, actualmente difiere de los resultados presentados en Meadows y col. y defiende un futuro menos catastrófico, sobre todo en materia de biocapacidad.

Con el tiempo, las metodologías e indicadores se han sofisticado, permitiendo, por ejemplo, obtener información desagregada territorialmente (algo imposible en el modelo del MIT y que recurrentemente habría sido blanco de críticas). Un ejemplo es la Huella Ecológica Global, presentada como indicador para medir "el área de territorio ecológicamente productiva (cultivos, pastos, bosques o ecosistemas acuáticos) necesaria para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población determinada con un nivel de vida específico de forma indefinida" (Leiva-Mas, Rodríguez-Rico y Quintana Pérez: 2011). El concepto original fue desarrollado por Mathis Wackernagel y William Rees a comienzos de la década del noventa (Wackernagel: 1991, 1994; Wackernagel y Rees: 1995; Rees: 1992) y habría de transformarse en una organización el año 2003. La idea de Wackernagel y Rees era tan sencilla como compleja a la vez: encontrar un indicador que diera cuenta de la manera más fidedigna posible de las implicancias de las actividades antrópicas en el medio ambiente y si existen desigualdades territoriales significativas de estas implicancias.



Para ello diseñaron la Huella Ecológica que calcula la demanda combinada de recursos naturales, por medio de un área global promedio llamada Hectárea Global (HAG). La contabilidad de huellas ecológicas escala distintos tipos de áreas para dar cuenta de las diferencias en productividad entre tipos de usos de tierra y aguas. Factores de equivalencia y producción son utilizados para convertir las actuales áreas de diferente tipo de uso (en hectáreas) a su equivalente global, la hectárea global.

El resultado más relevante de la Huella Ecológica se obtiene cuando se la contrasta con la biocapacidad (o la capacidad de un ecosistema de proveer materia y/o energías útiles y de absorber residuos generados por los seres humanos), ambas medidas en HAGs. Los resultados de los análisis de la huella ecológica y la biocapacidad fueron bastante similares al segundo informe Meadows respecto de la traslimitación ecológica:

Humanity's demand first began to overshoot global biocapacity in the 1970s and 1980s. Every year since, the rate at which the planet can regenerate resources has not been sufficient to keep up with the rate at which humanity has been using these resources. In 2007, this overshoot, or excess demand, was approximately 50 percent greater than the Earth's ability to meet this demand (Ewing y col.: 2010, p. 100).

De acuerdo al Atlas de Huella Ecológica 2010 (Ewing y col.: 2010) y al Informe planeta Vivo 2012 (WWF: 2012), el año 2008 la biocapacidad total de la tierra era de 12.000 millones de HAG (1.8 HAG *per cápita*) mientras que la Huella Ecológica de la humanidad era de 18.200 millones (2.7 HAG *per cápita*): este desfase se traduce en que la tierra tardaría 1.5 años en regenerar los recursos consumidos y asimilar los desechos producidos en 1 año. La huella ecológica de los países ricos eclipsa la de los países de ingresos medios y bajos, mientras la huella por persona ha aumentado un 65%, desde 1961, principalmente por causa de la industrialización. El mismo Informe Planeta Vivo o IPV (WWF, 2012) que muestra un descenso de la biodiversidad que se intensifica en países de bajos ingresos (mientras el IPV de países de altos ingresos muestra un aumento de un 7% para el periodo 1970-2008, debido a que los países de altos ingresos son capaces de comprar e importar recursos de otros países, degradando la biodiversidad de países de bajos ingresos). Para el mismo periodo 1970-2008, el IPV de países de ingresos medios ha caído un 31% y el de los países de ingresos bajos en un 60%.

El mismo año 1992 en el que se comenzaba a delimitar el concepto de Huella Ecológica y el mismo año en el que salía un informe Meadows, se realizaba en Río de Janeiro la Segunda Cumbre de la Tierra organizada por la ONU. Se trató de una cumbre importante puesto que significó, al menos en teoría, un mayor compromiso de partes de los gobiernos nacionales en adoptar medidas para la protección de la biodiversidad, los ecosistemas y la consecución de un desarrollo sustentable. Por ejemplo, fue en la Cumbre de Río donde se finiquitó una iniciativa que habría comenzado un par de años antes, la llamada Agenda 21 (de nombre real "Programa 21"), una serie de principios y compromisos suscritos por los gobiernos participantes tendientes a fortalecer los procesos de equidad medioambiental, democratización de las decisiones, disminución de emisión de residuos contaminantes, entre otras. Se trató, en palabras sencillas, de una nueva re-jerarquización del problema medioambiental. Un análisis 20 años después realizado por el PNUMA (2011) patentaría el fracaso de la Cumbre de Río, al menos en algunos problemas específicos como las emisiones de CO<sub>2</sub> que habrían aumentado en un 36% entre 1992 y 2008, pasando de 22.000 a poco más de 30.000 millones de toneladas. De esto, 80% se generaría en tan solo 19 países. Respecto del uso de sustancias agotadoras del ozono (SAO), gracias al cumplimiento del Protocolo de Montreal (firmado en 1987), su consumo disminuyó en un 93% entre 1992 y 2009.

Interesa, por tanto, dejar en claro que ha sido desde la década del setenta que comienza a fraguarse un cambio en la toma de conciencia respecto de las consecuencias de las políticas de desarrollo en el medioambiente. De ahí en más y pese a no existir una homogeneidad respecto de las reflexiones socioambientales, el problema medioambiental comienza a acrecentar su interés público, tanto en áreas de conocimiento especializadas como en ciudadanos hasta entonces poco atraídos por este tema.

## **ECOLOGÍA POLÍTICA Y CRISIS AMBIENTAL: UNA REFLEXIÓN (NECESARIA) DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Si desde la década del setenta se han incrementado sustancialmente la cantidad de informes, convenciones, indicadores y resultados respecto de la sobreexplotación, contaminación y otros problemas, ¿qué respuesta o interpretación se ha generado desde las Ciencias Sociales para comprender este fenómeno? De acuerdo a Enrique Pérez (2009), el florecimiento de los problemas medioambientales o crisis ecológicas desencadenado en la década del sesenta tuvo como correlato un incremento del interés científico por este problema. Sin embargo, siguiendo al autor, su tratamiento en la actualidad no sería realizado desde distintas disciplinas, sino, más bien, desde distintas escuelas de pensamiento (Woodgate y Redclift [1998] completarían esta idea añadiendo que se ha tratado, en términos generales, de escuelas o enfoques enmarcados en un dualismo entre constructivismo y realismo que reclama ser superado).

De todas estas escuelas e ideas interesa rescatar, para cerrar este artículo, aquellas que ponen un particular énfasis en el trasfondo sociocultural de los problemas medioambientales y quizás la escuela que más énfasis ha puesto en esto es la llamada ecología política. Enrique Leff (2003), uno de sus precursores, asegura que se trata de un momento fundacional para la ecología política en tanto campo teórico-práctico interesado no sólo por conflictos de distribución ecológica sino también por los nuevos tejidos de poder asociados al mundo globalizado y a los procesos globalizantes.

La ecología política constituiría una especie de nuevo enfoque interdisciplinario interesado por la investigación de las tramas de poder que configuran las diferencias en las significaciones de las relaciones socioambientales y el cómo estas diferencias se transforman en desigualdades. Para esto la ecología política se sirve del concepto de 'distribución ecológica' aportado por la economía ecológica (Aguilera y Alcántara: 1994; Passet: 1979) para identificar las formas dominantes de apropiación y contaminación del medioambiente (Martínez Alier: 1997; Walter: 2009). Por este motivo la Ecología Política desborda el marco de la economía ecológica y se ubica en los procesos conflictivos de la reapropiación de la naturaleza, siendo para ello necesario desmontar ciertas construcciones ontológicas respecto de sociedad, medioambiente y de la relación entre ambos.

La revisión del concepto moderno-occidental de naturaleza ha sido llevada a cabo de la mano de aportes de algunas ciencias afines (Descola y Pálsson: 2001; Gonçalves: 2001) que enfatizan la relación coevolutiva entre medioambientes y culturas. Uno de los grandes aportes de esta ecología política ha sido enfocar el problema medioambiental en tanto crisis civilizatoria, derivada del proceso de globalización de una ontología y epistemología moderna hegemónica. Esta crisis respondería a modelos culturales que no pueden circunscribirse a una teoría u orientación particular, sino que más bien se relaciona con una ontología inaugurada con el cartesianismo y con la consolidación de una visión económica para la cual el medioambiente siempre constituyó un "reino de la abundancia", desde teorías clásicas y neoclásicas hasta las respuestas críticas como el marxismo tradicional: todas compartían la visión dádiosa del medio ambiente (Leff: 2008).

La ecología política subraya la importancia de desmontar los cimientos de este tipo de ontología y epistemología, comenzando por asumir las limitaciones de la teoría económica convencional para admitir y considerar adecuadamente los procesos ecológicos asociados a actividades económicas, tal como habría advertido ya Georgescu-Roegen (1971) al vincular el estudio de procesos económicos con algunos principios de la termodinámica. Es en las "ecologías de la diferencia" (Escobar: 1999) desde donde también pueden proyectarse resistencias a la lógica hegemónica que se ha implementado mediante regímenes extractivistas que nos llevaron a esta crisis ecológica. La apuesta es poner en evidencia las racionalidades ecológicas dentro del contexto de las desiguales relaciones de poder en los procesos de apropiación material y simbólica de la naturaleza (Leff: 2001; Walter: 2009). Se trata, a fin de cuentas, de una reflexión con caracteres teóricos, ético-políticos y epistemológicos que busque la construcción de una nueva racionalidad ambiental. Que disminuya los efectos entrópicos de la desmesurada e incontrolada lógica acumulativa del capitalismo y, de manera más

general, de la modernidad, o -como lo hemos tratado de esbozar en este texto- lo que se conoce como crisis ecológica (Escobar: 1999a; 1999b; Leff: 2002; 2004; 2008).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AGUILERA, F. y ALCÁZARA, V. [compiladores] (1994). De la economía ambiental a la economía ecológica. Icaria, Barcelona.
- AZKARRAGA, J. y col. (2011). La evolución sostenible (I). Una crisis multidimensional. Cuadernos de Lanki, Gobierno Vasco, País Vasco.
- DESCOLA, P. y PÁLSSON G. [editores] (2001). Naturaleza y sociedad: perspectivas antropológicas. Siglo XXI, México.
- ESCOBAR, A. (1996). La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Norma, Bogotá.
- ESCOBAR, A. (1999a). "Biodiversidad, sustento y culturas. Comunidades negras de Colombia: en defensa de biodiversidad, territorio y cultura". [En línea] Disponible en: <http://www.grain.org/article/entries/881-comunidades-negras-de-colombia-en-defensa-de-biodiversidad-territorio-y-cultura> [Consultado en noviembre 2018].
- ESCOBAR A. (1999b). "Mundo postnatural: elementos para una ecología política anti-esencialista", en: El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Cerec-Ican, Bogotá. pp. 273-317.
- ESTENSSORO, F. (2009). Medio ambiente e ideología. La Discusión pública en Chile, 1992-2002. Antecedentes para una historia de las ideas políticas a inicios del siglo XXI. USACH / Ariadna, Santiago de Chile.
- EUROPEAN COMMISSION (2011) "Special Eurobarometer 365: Attitudes of European Citizens towards the Environment". [En línea] Disponible en: [http://ec.europa.eu/environment/pdf/ebs\\_365\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/environment/pdf/ebs_365_en.pdf) [Consultado en diciembre de 2017].
- EWING B., MOORE, D., GOLDFINGER, S., OURSLER, A., REED, A., WACKERNAGEL, M. (2010). The Ecological Footprint Atlas 2010. Global Footprint Network, Oakland.
- FORRESTER, J. (1961). Industrial Dynamics. Productivity Press, Oregon.
- FORRESTER, J. (1968). Principles of Systems. Productivity Press, Oregon.
- FORRESTER, J. (1971). World Dynamics. Oregon: Productivity Press.
- FRANK, A. (1967). Capitalismo y subdesarrollo en América Latina. Siglo XXI, México.
- GONÇALVES, C. (2001). Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. Siglo XXI, México.
- GEORGESCU-ROEGEN, N. (1971). The Entropy Law and the Economic Process. Cambridge University Press, Cambridge.
- HARRIS, M. (1968 [1996]). El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura. Siglo XXI, México.
- HAUGHTON, G. (1999). "Environmental justice and the sustainable city", Journal of Planning Education and Research. N° 18, pp. 233-243.

- HOPWOOD, B.; MELLOR, M.; y O'BRIEN, G. (2005). "Sustainable development: mapping different approaches", *Sustainable development*. Nº. 13, pp. 38-52.
- IPCC, (2007). "Intergovernmental Panel on Climate Change". [En línea] Disponible en: [https://www.ipcc.ch/publications\\_and\\_data/publications\\_ipcc\\_fourth\\_assessment\\_report\\_synthesis\\_report.htm](https://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_ipcc_fourth_assessment_report_synthesis_report.htm) [Consultado en noviembre 2018].
- IPCC, (2013). "Intergovernmental Panel on Climate Change". [En línea] Disponible en: [http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg1/docs/WG1AR5\\_SPM\\_brochure\\_es.pdf](http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg1/docs/WG1AR5_SPM_brochure_es.pdf) [Consultado en noviembre 2018].
- LEFF, E. (2001). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI, México.
- LEFF, E. (2002). *Saber ambiental: racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder*. Siglo XXI, México.
- LEFF, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI, México.
- LEFF, E. (2008). *Discursos sustentables*. Siglo XXI, México.
- LEIVA-MAS, Jorge; RODRIGUEZ-RICO, Iván y QUINTANA-PÉREZ, Cándido. (2011). "Cálculo de la huella ecológica de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas", RTQ [online]. Año: 31, nº.1, pp. 60-67. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2224-61852011000100006&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2224-61852011000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2224-6185.
- MALTHUS, T. (1798). *An Essay on The Principle of Population*. Norton Critical Editions, New York.
- MARTÍNEZ ALIER, JOAN (1997). "Conflictos de distribución ecológica", en *Revista Andina*. Vol. 29, n. 1. pp. 41-66.
- MARX, K. (1867 [1995]). *El capital: crítica de la Economía Política*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MEADOWS, D., MEADOWS, D. RANDERS, J., BEHRENS III, W. (1972). *The Limits to Growth*. Universe Book, New York.
- MEADOWS, D., MEADOWS, D., RANDERS, J. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. El País – Aguilar, Madrid, Buenos Aires, México.
- O'RIORDAN, T. (1989). "The challenge for environmentalism". en: *New Models in Geography*, Peet R.; Thrift, N. [editors]. Unwin Hyman, London. Pp. 77–102.
- PASSET, R. (1979). *L'économie et le vivant*. Payot. París.
- PÉREZ, E. (2009). "Desarrollo y miedo ambiente. Algunas miradas desde las Ciencias Sociales", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año: LI, nº. 205, pp. 141-161.
- PNUMA (2011). "Seguimiento a nuestro medio ambiente en transformación: de Río a Río+20 (1992-2012)". División de Evaluación y Alerta Temprana (DEWA). Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Nairobi. [En línea] Disponible en: <http://www.pnuma.org/deat1/documentos/SEGUIMIENTO%20RIO%20A%20RIO%20WEB.pdf> [Consultado en noviembre de 2018].
- PNUD (2013). "Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del sur: Progreso humano en un mundo diverso". Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. Communications Development Incorporated, Washington DC. [En línea] Disponible en: [http://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp\\_ve\\_IDH\\_2013.pdf](http://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf) [Consultado en noviembre 2018].
- RANDERS, J. (2012). *2052: A Global Forecast for the next Forty Years*. University of Cambridge, Cambridge.
- RICARDO, D. (1817 [1994]). *Principios de economía política y tributación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SACHS, W. (2002). "Desarrollo sostenible", en: *Sociología del Medio Ambiente. Una perspectiva internacional*. McGrawHill, Madrid. Pp. 63-75.

SMITH, A. (1776 [1982]). Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones. Fondo de Cultura Económica, México.

UNESCO (1999). "Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico". [En línea] Disponible en: [http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion\\_s.htm#preambulo](http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm#preambulo) [Consultado en diciembre 2017].

"World Commission on Environment and Development [WCED] (1987) Our Common Future". Oxford University Press, Oxford: [Consultado en diciembre 2017].

WACKERNAGEL, M. (1994). Ecological Footprint and Appropriated Carrying Capacity: A Tool for Planning Toward Sustainability. PhD diss. University of British Columbia, Vancouver.

WACKERNAGEL, M. y REES, W. (1995). Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth. Gabriola Island. New Society Publishers, Philadelphia.

WALTER, M. (2009). "Conflictos ambientales, socioambientales, ecológico distributivos, de contenido ambiental... reflexionando sobre enfoques y definiciones, en: Boletín ECOS, Centro de Investigación para la Paz, CIP-Ecosocial. n° 6, pp. 2-9.

WOODGATE, G. y REDCLIFT, M. (1998). "From a Sociology of Nature to Environmental Sociology: Beyond Social Construction", Environmental Values. Año: 7, n°. 1, pp. 3-24.

## **BIODATA**

**Neus COLOMÉS ANDRADE:** Periodista. Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Comunicación. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

**Víctor Hugo VALENZUELA SEPÚLVEDA:** Periodista. Licenciado en Comunicación Social. Magíster en Comunicación. Docente del Instituto de Comunicación Social de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 82-97  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Reflexividad y clivajes comunicativos. Caso de un conflicto socioambiental

*Reflexivity and communicative cleavages. Case of a socio-environmental conflict*

Pablo VILLARROEL VENTURINI

pwillarroel@uach.cl

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110860>

#### RESUMEN

La teoría de la 'sociedad del riesgo' del sociólogo alemán Ulrich Beck integra la dimensión ambiental al corazón de la teoría social, sosteniendo una aproximación crítica a la modernidad. Esto permite un diálogo con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. En este artículo discutimos los alcances y complementariedades que pueden tener ambas teorías, centrándonos en el campo de los conflictos socioambientales. La reflexión se basa en los resultados de una investigación sobre las comunicaciones públicas de tres actores en un conflicto ambiental en Chile. Se propone, a modo de conclusión, que en este tipo de conflictos se produciría un clivaje comunicativo entre los actores.

**Palabras clave:** Modernidad; sociedad; riesgo; medio ambiente; comunicación.

#### ABSTRACT

The 'risk society' theory proposed by the german sociologist Ulrich Beck situates the environmental dimension at the core of social theory, developing a critical approach of modernity. This opens the possibility of a dialogue between Beck's work and the theory of communicative action developed by Jürgen Habermas. In this article we discuss the scope of each one of these theories as well as their complementarities by focusing on the field of socioenvironmental conflicts. Our reflection is based on the results of a research on the public communications of three social actors involved in an environmental conflict located in southern Chile. We conclude that in this type of conflicts a communicative cleavage occurs between the different actors.

**Keywords:** Modernity; society; risk; environment; communication.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 08-08-2020



## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas diversos autores han planteado que existiría una crisis de la modernidad, abordándola desde diversas perspectivas (p.ej.: Giddens: 2008; Beck: 2006; Bauman: 2003; Habermas: 2002; Lyotard: 1987). Algunas de estas perspectivas suponen que estaríamos entrando a una fase de postmodernidad, esto es, una fase en que los supuestos centrales que dieron origen a la modernidad estarían cesando o cambiando hacia otros supuestos suficientemente diferentes como para declarar que el programa de la modernidad estaría dejando su lugar a algo diferente. Otras, en cambio, plantean que se estaría produciendo un quiebre o transformación profunda de los supuestos fundantes de la modernidad, pero al interior de ella misma.

En este artículo entenderemos la modernidad en su sentido sociológico (Giddens: 2008; Beck: 2006). En esta perspectiva, la modernidad corresponde al tipo de sociedad y cultura asociados al establecimiento de una organización industrial de trabajo, marcada por lo que habitualmente llamamos la revolución industrial. En estos cambios convergieron diversos procesos históricos entre los cuales se destacan la Ilustración y el desarrollo científico-tecnológico que facilitaron la revolución industrial (Bernal: 1967).

No obstante algunas perspectivas críticas de la modernidad sugieren -como se señaló- que la modernidad estaría cesando, otras, por el contrario, aunque comparten la idea central de la crisis, plantean que la modernidad en sí no ha cesado, pero que algunos de sus supuestos fundamentales estarían siendo radicalmente puestos en duda (p.ej., Giddens: 2008; Beck: 2006; Habermas: 2002). Un aspecto interesante de esta última perspectiva es que, al ver la crisis integrada al devenir de la modernidad, esta puede comprenderse como un quiebre o fractura que estaría ocurriendo dentro de la misma modernidad. Entre los autores que sugieren este tipo de quiebre, en este artículo nos interesan particularmente Ulrich Beck y Jürgen Habermas. Si bien sus perspectivas son independientes entre sí, ambas sugieren una tensión dialéctica entre dos fases de la modernidad.

En su Teoría de la Acción Comunicativa (TAC), el sociólogo alemán Jürgen Habermas plantea que las interacciones comunicativas en la sociedad moderna ocurren de manera diferente en lo que él denomina 'sistemas' y 'mundo de la vida'. Lo que las diferencia son sus lógicas operacionales. Mientras en el 'mundo de la vida' las interacciones se orientan a la búsqueda de consenso o entendimiento mutuo entre personas, en el ámbito de los 'sistemas' la lógica es estratégica y apunta a la consecución de fines. En términos comunicativos, lo más relevante es que es el mismo lenguaje el que es usado de modos diferentes en cada uno de estos dos ámbitos. Esto, a nuestro entender, tiene implicancias comunicativas muy relevantes que abordaremos cuando consideremos el campo de los conflictos ambientales como dominio de las interacciones.

El también sociólogo alemán Ulrich Beck, por su parte, en su desarrollo de la Teoría de la Sociedad del Riesgo (TSR) plantea que desde la segunda mitad del siglo XX la sociedad moderna industrial habría entrado progresivamente en una nueva fase de la modernidad que él denomina de 'modernización reflexiva'. La fase primera sería una de 'modernización simple', en la cual el programa inicial de la modernidad habría funcionado sin mayores contratiempos. En esa fase, la ciencia y la tecnología contribuyeron al progreso social controlando y transformando la naturaleza. En la fase de 'modernización reflexiva', en cambio, emergen problemas sociales derivados del éxito de la primera fase. Lo que antes fueron 'efectos secundarios' necesarios que podían ser despreciados, ahora comienzan a tornarse centrales. Así, en la fase de 'modernización reflexiva' la modernidad tiene que hacerse cargo, enfrentar, problemas que han derivado del propio operar de los modos de la 'modernidad simple'. En términos de Beck, Bonss y Lau (2003:2) "la modernidad no ha desaparecido, pero se está tornando crecientemente problemática".

No obstante las TAC y TSR apuntan a explicar campos de fenómenos diferentes, ambas comparten una visión que podríamos llamar de 'escisión diacrónica' de la modernidad. Eso es, que a medida que la sociedad moderna va desarrollándose, también van produciéndose diferenciaciones significativas en su interior. Mientras que en la TAC esa diferenciación se produce en dos ámbitos con distintas lógicas en el uso del lenguaje, en la TSR la diferenciación deriva del desarrollo o no desarrollo de una conciencia reflexiva frente a problemas

autoproducidos por la modernidad. La pregunta que nos hacemos en este artículo es si es posible, en alguna medida, un diálogo o contribución mutua entre ambos enfoques teóricos de la modernidad. Y el objetivo es responder esta pregunta recurriendo a un tipo de problemas sociales contemporáneos específicos como son los conflictos ambientales.

En su sentido contemporáneo, suele considerarse que los problemas ambientales comenzaron con la llamada '*killer fog*' londinense de 1952-53, con la que se popularizaría el uso de la palabra *smog*. A contar de entonces, los problemas ambientales comenzaron a repetirse y el abanico de problemas ambientales, a ampliarse. Cuando estos problemas se localizan territorialmente y afectan a comunidades humanas de ese territorio, suelen convertirse en conflictos socioambientales *in situ* (Sabatini y Sepúlveda: 1997). En los conflictos usualmente los actores sociales en pugna son la empresa gestora de un proyecto de inversión, una comunidad local afectada y los organismos públicos o estatales involucrados. En estos conflictos, como mostraremos más adelante, están presentes tanto el riesgo ambiental como usos paralelos del lenguaje por parte de los diferentes actores. En este artículo sostenemos que estas características abren espacio para interpretaciones que articulen complementariamente a las TAC y TSR.

Las secciones que siguen están organizadas en cinco partes. La primera es una presentación de las TAC y TSR enfocadas en los conflictos socioambientales y en la noción de 'reflexividad' *sensu* Beck (1994). La segunda es la presentación de un caso de conflicto ambiental que propondremos para analizar la 'reflexividad' de los actores sociales intervinientes. La tercera es el método que se utilizó para el estudio de la 'reflexividad' en el caso de conflicto ambiental estudiado. La cuarta incluye la presentación y discusión de los resultados. La quinta y última sección corresponde a las conclusiones.

## REFLEXIVIDAD, CLIVAJE Y CONFLICTOS AMBIENTALES

Lo que hasta ahora hemos llamado 'diferenciaciones' al interior de la modernidad, tal vez queden mejor definidas como 'fracturas', o mejor aún, 'planos de clivaje'. Esta metáfora, en el sentido de Lakoff (1993), fue introducida en las ciencias sociales por Lipset y Rokkan (2001). Tomaremos aquí la metáfora en el sentido que el término tiene en la geología. Un plano de clivaje —o simplemente 'clivaje', de aquí en adelante— es un plano preferencial de fractura de un mineral dada su estructura molecular. Un cuarzo, por ejemplo, tiende a quebrarse siguiendo planos preferentes, no de cualquier forma. Preferimos esta idea de 'clivaje' a la de 'fractura' (Sepúlveda: 2016), porque creemos que aproxima mejor la idea de que la modernidad actual tiene la apariencia de no tener fracturas internas pero que en situaciones de estrés —como sería un conflicto socioambiental agudo— estos planos tienden a aparecer y los actores del conflicto se posicionan en lados distintos del clivaje. La idea de clivaje permite entender como escisiones ciertas manifestaciones de quiebres al interior de la sociedad moderna, las que revisaremos en la TSR y la TAC en los párrafos que siguen.

La noción de 'reflexividad', por otra parte, es central en la TSR. Beck plantea que en la modernidad se pueden distinguir dos fases. Una sería la *modernización simple*, marcada por una organización social en la que los supuestos o premisas fundamentales de la ilustración y la modernidad industrial, operan societalmente sin cuestionamientos importantes. La segunda fase, en cambio, es una etapa en que como consecuencia de una serie creciente de riesgos civilizatorios (Beck: 2006), la modernidad se radicaliza y se vuelve sobre sí misma poniendo en cuestionamiento los supuestos o premisas fundamentales de la modernidad misma. Esta sería una fase de *modernización reflexiva*. En esta fase, hay un movimiento de tránsito hacia una sociedad moderno-reflexiva que ya está en marcha, pero que co-ocurre dentro de los márgenes de la fase previa que sigue operando. En este sentido, investigar la reflexividad es, en palabras de Beck, un esfuerzo por "...poner a la vista, contra el pasado que aún predomina, el futuro que ya empieza a perfilarse" (Beck 2006:17).

Entenderemos 'reflexividad' como la característica propia de las diversas manifestaciones de la modernización reflexiva. Compartimos en lo sustantivo la forma en que McCright y Dunlap (2010) definen el concepto, esto es, como "una forma crítica de enfrentar las consecuencias no deseadas del orden capitalista



de la modernidad industrial". En su intento por operacionalizar la TSR, Beck, Bonss y Lau (2003) proponen una serie de criterios para identificar la presencia de 'lo reflexivo' o de 'la reflexividad', tal como estos conceptos son concebidos en la TSR. Entre los criterios que proponen están el cuestionamiento de la inmutabilidad de ciertas distinciones—p.ej., entre sociedad y naturaleza—que en el periodo de la modernización simple no eran discutidas. Otro criterio que plantean los autores es el cuestionamiento de la pretensión de certeza por parte del conocimiento establecido, en especial de la ciencia, como criterio de autoridad para dirimir controversias sociales. Podemos sumar otra característica que sugiere Beck (2006: 40) y que se refiere a 'pensar junto lo separado', lo que permite un pensamiento complejo y no simple, algo especialmente relevante en los conflictos ambientales.

En suma, la reflexividad es una postura del individuo cuestionadora de supuestos, conceptos e instituciones que eran dados por seguros o incuestionables durante la fase de la modernización simple.

Desde la perspectiva de la TAC, aunque de un modo diferente al que hemos discutido en el marco de la TSR, también es posible identificar un 'clivaje' en la modernidad. En este caso, el clivaje separa lo que Habermas llama 'el mundo de la vida' de 'los sistemas'. En estos dos ámbitos de la sociedad moderna hay personas, pero estas actúan de modos muy diferentes en cada uno de estos ámbitos. Lo que diferencia este actuar, según la TAC, es el uso que se hace del lenguaje. En el ámbito del mundo de la vida, donde las personas se encuentran cotidianamente en interacciones cara a cara, el lenguaje es usado regularmente para el entendimiento mutuo, para la búsqueda de consensos de sentido. En el ámbito de los sistemas, en cambio, el uso del lenguaje—de acuerdo a la TAC—es instrumental, y su finalidad, estratégica. Es interesante hacer notar que en la sociedad los individuos están en ambos lados del clivaje *sistemas-mundo de la vida*. Esta diferenciación, entonces, no tiene que ver con dónde están las personas sino con la forma en que es utilizado el lenguaje. Por otra parte, el 'mundo de la vida' es concreto y apropiable, mientras que los sistemas son abstractos y desanclados espacial y temporalmente (Giddens: 2008). De acuerdo a Habermas, en la sociedad moderna hay una tensión entre sistemas y mundo de la vida, puesto que los primeros tienden a invadir con su normatividad espacios vitales del segundo. Estas diferencias y fricciones, como veremos más adelante, son muy relevantes cuando sistemas y mundo de la vida entran en tensión durante un conflicto ambiental.

Como hemos visto, tanto en la TSR como en la TAC podemos interpretar ciertas diferenciaciones internas como clivajes. En ambos casos—modernización simple/reflexiva, o mundo de la vida/sistemas—se trata de clivajes que ponen en juego aspectos centrales de la modernidad y en que ambos lados de la diferenciación coexisten. En este punto, introduciremos los problemas ambientales y, más específicamente, los conflictos socioambientales (Sabatini y Sepúlveda: 1997). Como dijimos al inicio, los problemas ambientales son propios de una etapa tardía de la modernidad industrial y son efectos secundarios, no deseados, de la primera fase de la modernidad. Es decir, son problemas nuevos que deben ser abordados por una institucionalidad—o por un conjunto de instituciones interrelacionadas—que fueron diseñadas para una fase de la modernidad en que este tipo de problemas no estaba en el imaginario de lo posible. Por tanto, los problemas ambientales representan un campo de problemas en que tienden a manifestarse de forma natural las discontinuidades de la modernidad que hemos abordado (Beck: 1995). Para la TSR, los conflictos socioambientales son un ejemplo típico de fricción entre instituciones de la modernidad simple y problemas de la modernización reflexiva. Estos conflictos movilizan el clivaje de la reflexividad quedando a un lado los individuos moderno-reflexivos, mientras que al otro lado quedan las instituciones y personas que actúan como sujetos moderno-simples. Para la TAC, si bien los conflictos socioambientales no son un aspecto en que se enfoque especialmente Habermas, aunque sí los menciona (Habermas: 2002, p. 559), corresponden a una situación en que los 'sistemas' invaden 'el mundo de la vida', movilizándolo a las personas a defender el territorio, barrio o espacio público considerado propio, de la naturaleza que este sea.

En los conflictos ambientales, en suma, los clivajes señalados deberían manifestarse. En lo que sigue presentamos los resultados del análisis de reflexividad (*sensu* Beck) en un caso de conflicto ambiental ocurrido en Chile en la mitad de los 2000. La investigación, realizada en 2014 en el marco de una tesis doctoral

(Villarroel: 2014), analizó este caso centrándose en la forma en que diversos términos y conceptos fueron usados por los actores en conflicto en un conjunto de documentos públicos. En las secciones que siguen se presenta el caso, el método y los resultados de dicha investigación.

## **UN CASO DE CONFLICTO SOCIOAMBIENTAL EN EL SUR DE CHILE**

El caso de conflicto ambiental al que recurriremos para analizar la reflexividad es probablemente el mayor desastre ambiental por contaminación industrial que ha ocurrido en Chile desde la puesta en marcha de la institucionalidad ambiental en el país (Sepúlveda y Villarroel: 2012).

Como una serie de estudios y fallos judiciales lo demostraron posteriormente, la causa inicial fue la severa contaminación industrial provocada por una planta de celulosa en las aguas de un humedal protegido de 4.877 hectáreas. Los efectos ecológicos de la contaminación fueron, entre otros, la muerte de centenares de cisnes de cuello negro (*Cygnus melanocoryphus*) y la migración de otros miles. La contaminación de las aguas no sólo acabó con la que era la mayor colonia reproductiva de esta especie del sur de Sudamérica, sino que causó alarma pública en las localidades ribereñas al humedal y en la ciudad de Valdivia, Chile, ubicada unos pocos kilómetros aguas abajo de la cabecera sur del Santuario. Esta ciudad es actualmente la capital de la XIV Región de Los Ríos, en el sur de Chile. En el momento del conflicto ambiental pertenecía a la X Región y tenía una población algo superior a los 130 mil habitantes.

La planta de celulosa era, al momento de su puesta en marcha, la más grande de Sudamérica, con una inversión de US\$ 1,045 Millones que y tenía como objetivo de producción 550 mil toneladas de celulosa Kraft al año (Corema X: 1998). El proyecto contaba con una aprobación ambiental (Corema X: 1998), la que se había logrado tras un largo y sinuoso trámite, no exento de cuestionamientos por grupos ciudadanos y ambientalistas que temían las consecuencias ambientales de una planta productiva de celulosa en la región.

El desastre ecológico, que además de los cisnes eliminó a otras especies vegetales y animales, cambió la fisonomía del extenso humedal que era un importante destino turístico de la ciudad de Valdivia. La muerte de los cisnes, así como el cambio de color de las aguas del estuario en que se ubica la ciudad, causaron enorme alarma e incertidumbre.

La autoridad ambiental del país solicitó un estudio científico a la Universidad local, el que estableció que la empresa había descargado compuestos contaminantes no autorizados y que era la causante del desastre ambiental (UACH: 2005). Esta conclusión produjo una intensa controversia entre grupos científicos, varios de ellos contratados por la propia empresa. Con estos antecedentes, la autoridad ambiental cambió las condiciones originales de aprobación de la planta para que esta pudiera seguir operando, aunque le impuso restricciones cuya justificación provenía del estudio que atribuyó la responsabilidad a la empresa.

Finalmente, en un largo proceso judicial, la Corte de Apelaciones de Valdivia falló en julio de 2013 la responsabilidad de Celco-Arauco en la contaminación y efectos asociados a la misma. El fallo no fue apelado por la empresa.

Para el objetivo de este artículo, el periodo del caso que nos interesa es entre octubre de 2004 y agosto de 2005. Durante estos once meses, hubo incertidumbre ciudadana respecto del grado de amenaza al que estaba expuesta. La percepción de riesgo llevó a movilizaciones ciudadanas exigiendo la acción del gobierno y demandando el cierre de la planta de celulosa (Sepúlveda: 2016; Villarroel: 2014).

El caso fue seleccionado siguiendo principalmente dos criterios. En primer lugar, su relevancia y visibilidad social. El caso escogido ha sido ampliamente reconocido en Chile como un hito significativo que dejó en desnudo una serie de deficiencias en la institucionalidad ambiental chilena lo que, a su vez, fue uno de los factores que condujeron a la posterior reforma de la institucionalidad ambiental chilena (Sepúlveda y Villarroel: 2012). En segundo lugar, los vacíos y dudas sobre la institucionalidad ambiental que dejó en evidencia este caso lo hacen particularmente ilustrativo respecto de las divergencias en los enfoques de primera y segunda

modernidad. Lo conspicuo del caso en esta perspectiva es que el riesgo—tanto ecológico como respecto de la salud humana—fue evidente, muy visible, y dio origen a una incertidumbre que se prolongó por varios meses.

## MÉTODOS

Como ya se ha señalado, los conflictos socioambientales pueden ser interpretados como productos de un desfase entre problemas propios de la modernización reflexiva e instituciones sociales propias de la modernización simple (Beck: 1995, 2006; Beck, Giddens y Lash: 1994). De acuerdo a esta interpretación, las instituciones de la primera modernidad y sus actores asociados tienen una visión de los problemas ambientales paradigmáticamente diferente, en el sentido de Kuhn (1982), respecto de los actores propios del escenario social de segunda modernidad.

Para el levantamiento de información se escogió el caso de contaminación industrial del Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter ocurrido a contar de 2004 en la Provincia de Valdivia (entonces X Región, actualmente XIV Región de Chile), presentado en la sección anterior.

Los actores cuyas comunicaciones se estudiaron fueron la empresa causante del daño ambiental (Celco-Arauco), los organismos públicos con competencia ambiental (Conama X Región, Corema X Región) y el movimiento ciudadano local surgido durante el caso (Acción por los Cisnes).

El objeto de estudio de esta investigación es la reflexividad (sensu Beck: 1994, 2006) de los actores considerados. Dentro del dominio de las reacciones respecto del riesgo nos centraremos en los modos en que los actores usan, perciben o se expresan sobre las instituciones reguladoras, la ciencia, el conocimiento científico, la complejidad, y aspectos éticos en sus comunicaciones públicas autoatribuidas. Especial atención se pondrá en la ciencia y el conocimiento científico, que tuvieron un papel muy relevante en el caso de estudio.

Definiremos la reflexividad ambiental como la manifestación explícita de una postura crítica respecto del operar de las instituciones de la modernidad—en especial la ciencia—respecto de riesgos ambientales (en particular la no-consideración del carácter de autoproducidos de los riesgos ambientales). En términos operativos, la reflexividad ambiental será considerada respecto de las siguientes tres dimensiones del riesgo:

(i) Relación sociedad-naturaleza: Se refiere a manifestaciones afirmativas respecto de la integración de los dominios sociedad y naturaleza, y respecto a la complejidad sistémica de esta última. Igualmente se refiere a manifestaciones críticas o interpeladoras respecto de usos estrechos o equívocos de términos y conceptos relativos a la capacidad de la ciencia de hacer frente a problemas autoproducidos (Marks: 2011).

(ii) Confianza o desconfianza en la ciencia y tecnología: Se refiere a manifestaciones interpeladoras respecto de la confianza acrítica en la ciencia-tecnología y sus instituciones como definidoras de los conceptos de verdad y explicación. Aspecto ejemplar de este tipo de crítica es la desconfianza en autoridades, empresa o científicos y, en contrapartida, la validación de conocimiento lego.

(iii) Ética: Se refiere a las expresiones que invocan aspectos propios de la ética ambiental, tales como equidad intergeneracional; futuro humano y/o biosférico; conciencia de la autoresponsabilidad frente a los daños al ambiente; ética de responsabilidad extendida al medio ambiente natural; principio precautorio (Carolan: 2007).

El corpus de análisis específico serán las comunicaciones públicas de los actores sociales relevantes para esta investigación durante el periodo de once meses que delimita temporalmente el caso de estudio (octubre 2004-agosto 2005). Por comunicaciones públicas entenderemos eventos comunicativos de carácter público—no privado— en los cuales los actores o bien dan a conocer un punto de vista o una posición, o bien accionan administrativamente, a través de mensajes autoatribuidos, esto es, firmados por ellos mismos. Ejemplos de este tipo de comunicaciones públicas son las inserciones pagadas en periódicos, comunicados de prensa, textos en páginas web y documentos de acción administrativa. Se excluyeron los textos correspondientes a acciones judiciales. En el periodo de interés se registraron 34 comunicaciones públicas de los actores (901 párrafos): 11 de organismos gubernamentales (364 párrafos), 17 del grupo ciudadano (399 párrafos) y 6 de la empresa gestora del proyecto (138 párrafos).

El corpus de análisis fue procesado utilizando el software Atlas.ti 7. Este programa permite procesar corpus extensos que requieren tanto la búsqueda de citas significativas como la interpretación de las mismas. Del mismo modo, permite relacionar los textos analizados multidimensionalmente, según los criterios del usuario.

El análisis consistió en un pre-procesamiento del corpus para identificar términos indicadores que hubieran sido utilizado con una frecuencia mínima predefinida y que fueran términos que, dada su significación en el contexto del caso, hicieran referencia a las dimensiones de riesgo consideradas. El listado de términos indicadores se presenta en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Términos considerados indicadores para reflexividad respecto de ciencia y conocimiento científico**

<i>Términos indicadores</i>	
1. científico	9. incertidumbre-certeza
2. conocimiento científico	10. informe Caseb
3. dioxina	11. límites
4. ecosistema	12. no esperado
5. estuario	13. precautorio
6. estudio Uach	14. Ramsar
7. experimento	15. Zaror
8. hipótesis	

Estos términos indicadores fueron analizados en su contexto para identificar 'ocurrencias significativas' de los mismos, es decir, para no considerar en el análisis ocurrencias incidentales o no relevantes para el análisis. Estas 'ocurrencias significativas' fueron clasificadas, en términos de su reflexividad hacia las dimensiones de análisis consideradas, siguiendo el siguiente protocolo:

(i) Se revisó cada una de las "ocurrencias significativas" de los términos indicadores que se indican en el cuadro n°1.

(ii) Las "ocurrencias significativas" para cada actor fueron clasificadas en una de las siguientes categorías analíticas de reflexividad. La clasificación fue realizada siguiendo criterios preestablecidos y considerando los siguientes niveles de contexto anidados: párrafo, documento completo, perfil del actor en el caso y etapa del caso.

a. Reflexividad afirmativa: reflexividad hacia la ciencia o el conocimiento científico expresada en forma directa, sin referirse a otros actores.

b. Reflexividad defensiva: reflexividad hacia la ciencia o el conocimiento científico expresada en forma crítica, referida a la actuación u omisión de otros actores.

c. Ocurrencia ambigua: ocurrencia significativa que no es fácilmente clasificable en ninguna de las categorías definidas.

d. Ocurrencia anti-reflexiva: ocurrencia significativa expresada de modo tal que apunta a la construcción de la duda respecto del conocimiento científico que permitiría la toma de decisión defensiva frente al riesgo.

e. Ocurrencia no reflexiva o neutra: ocurrencia significativa que no es ni reflexiva, ni ambigua, ni anti-reflexiva.

De esta forma, la clasificación de las ocurrencias significativas no fue realizada sobre los 'términos indicadores' (cuadro 1) de manera independiente sino sobre el par término-contexto, considerándose el contexto en niveles ascendentes tomando primero el párrafo, luego el documento, el actor y, finalmente, el período del caso. El registro base para el análisis computacional del corpus fue la relación "término indicador-párrafo".

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En la tabla n°1 se presenta la síntesis general del análisis de reflexividad para los actores considerados. En total en el caso se registraron 273 ocurrencias en las que los actores usan los términos indicadores del cuadro 1 para referirse a la ciencia y al conocimiento científico, en el marco de las tres dimensiones de análisis consideradas. De ese total de ocurrencias, 87 fueron consideradas reflexivas, 52 ambiguas—esto es, aquellas que no era posible clasificar con facilidad en una sola de las demás categorías—7 anti-reflexivas y 127 fueron consideradas no reflexivas o neutras. A continuación se presentan los resultados de reflexividad para cada actor considerado.

**Tabla 1. Ocurrencias de reflexividad en actores considerados**

	Grupos ciudadanos	Empresa Celco	Organismos públicos	TOTAL
Reflexividad afirmativa	35	0	0	35
Reflexividad defensiva	52	0	0	52
Ocurrencias ambiguas	42	8	2	52
Antirreflexividad	0	7	0	7
No reflexividad o neutra	53	23	51	127
TOTAL	182	38	53	273

### Los organismos públicos (gubernamentales)

Los organismos públicos no registraron ocurrencias que pudieran ser interpretadas como reflexivas, como puede apreciarse en la tabla n°1. De las 53 ocurrencias significativas registradas para este actor, 51 fueron consideradas como 'no reflexivas o neutras' y 2 como ambiguas. La razón de esto es que en sus documentos públicos este actor se mantuvo neutro respecto de apreciaciones o evaluaciones de riesgo ambiental y, en cambio, se remitió a la elaboración de textos técnicos para fundamentar o dar a conocer resoluciones administrativas a las que los organismos públicos considerados estaban obligados por ley. Los once documentos analizados para este actor (364 párrafos) tienen la forma de actas de un comité técnico o la estructura formal de resoluciones administrativas en las cuales se listan una serie de "vistos" y "considerandos" para luego dar a conocer escuetamente lo que el organismo público resuelve. En el marco de esta formalidad textual, las ocurrencias de los términos indicadores fueron más bien de carácter nominal o nominativo, esto es, sólo nombrando los términos como parte de enunciados neutros, de carácter exclusivamente informativo. Este estilo de uso del texto no da cabida a enunciaciones que hagan uso reflexivo de los términos buscados. El ejemplo que sigue de uso del término "límites" ilustra lo que se quiere decir: "...A objeto de mantener esta calidad excepcional de las aguas del Río Cruces, se fija como límite en la descarga una conductividad máxima de 3.500  $\mu\text{S}/\text{cm}$ ". (A1, documento n°7).

### El grupo ciudadano

Como se puede apreciar en la tabla n°1, el grupo ciudadano tiene 182 ocurrencias registradas a partir de la búsqueda por términos indicadores, lo que representa el 67% del total de ocurrencias registradas para los tres actores considerados. De estas 182 ocurrencias, 87 son reflexivas, lo que representa un 48% del total de ocurrencias significativas para este actor, es decir, casi una de cada dos. De las 87 ocurrencias reflexivas de este actor, el 40% (35) fueron registradas como reflexividad afirmativa y el 60% (52) como reflexividad defensiva. Por reflexividad defensiva entendemos aquella reflexividad manifestada como reacción crítica—

denuncia o queja—hacia otro actor al que se considera que no ha sido reflexivo frente a una situación determinada.

En relación al resto de los actores, los grupos ciudadanos dan cuenta del 100% del total de las ocurrencias consideradas reflexivas en general, tanto afirmativas como defensivas.

La mayor parte de los 17 documentos (399 párrafos) de los grupos ciudadanos corresponde a la agrupación *Acción por Los Cisnes*, si bien se incluyen cuatro documentos—dos cartas abiertas y dos recursos administrativos—cuya elaboración fue liderada por este grupo ciudadano pero los cuales son firmados por personas, incluyendo algunas que no pertenecían a la agrupación.

### **La empresa**

En la tabla n°1 se puede apreciar la forma en que se comportó la empresa Celco-Arauco respecto de su participación general en el caso y, en particular, respecto de su reflexividad. Este actor participó con seis documentos en total (138 párrafos).

Este actor registró 38 ocurrencias significativas, entre las cuales no hay ninguna que fuera interpretada como reflexiva. Es el único actor que registra ocurrencias que pueden ser interpretadas como “anti-reflexivas”, esto es, que pueden interpretarse como orientadas a fabricar duda por la vía desacreditar información entregada por expertos o científicos que el actor considera perjudicial para sí mismo (McCrigh y Dunlap: 2010). Un ejemplo de esta anti-reflexividad es la siguiente ocurrencia:

El error en que incurre la Resolución es, también, de carácter material y proviene de haberle atribuido a las conclusiones del informe de la Universidad Austral de Chile la naturaleza de verdad científica, cuando en realidad éstas carecen de la certeza necesaria para superar el umbral de meras hipótesis, esto es, de supuestos previos a partir de los cuales puede eventualmente construirse y consolidarse una inferencia científica (A3, Documento n°5).

Como se aprecia en esta ocurrencia, a la que se llegó por vía del término indicador “hipótesis” (cuadro n°1), la empresa busca desacreditar las conclusiones del estudio realizado por científicos de la Universidad Austral de Chile a solicitud de la Conama X, estudio que se planteó 7 problemas para los cuales formuló 15 hipótesis, todas las cuales fueron puestas a prueba con estudios de laboratorio, campañas de terreno en el humedal y revisión de datos de monitoreo de residuos líquidos de la propia empresa. Es decir, desde un punto de vista metodológico las conclusiones del estudio superan el umbral de “meras hipótesis”. Para poder sustentar este tipo de afirmaciones, la empresa Celco-Arauco contrató su propio grupo de científicos, no para realizar nuevos estudios, sino con el expreso propósito de revisar críticamente el estudio realizado por la Universidad Austral. El informe elaborado por este grupo de científicos contratados por la empresa (CASEB, 2005), fue dado a conocer apenas 7 días después de que el estudio elaborado por científicos de la Universidad Austral fuera hecho público (UACH: 2005).

### **DISCUSIÓN**

Las discusión de los resultados presentados ha sido organizada por actores, ordenados de mayor a menor reflexividad (grupo ciudadano, organismos públicos, y empresa).

#### **El grupo ciudadano**

El grupo ciudadano es el actor que registra el total de la reflexividad para estos tres actores. Este resultado es consistente con lo que plantea la TSR al menos desde tres dimensiones independientes: en primer lugar, desde la dimensión de lo que Beck (2002, 2006) denomina la subpolítica; en segundo lugar, la dimensión de la conciencia individual y cotidiana del riesgo; y, en tercer lugar, la dimensión cosmopolita. A continuación discutimos estos tres aspectos.

El fenómeno de la subpolítica hace referencia, de acuerdo a Beck (2002, 2006), a que en la modernización reflexiva comienzan a “repolitizarse” aspectos de la vida social que en la primera modernidad se habían burocratizado administrativamente utilizando en muchos casos el prestigio epistemológico de la ciencia para que esta suerte de neutralización política pudiera tener éxito (Beck 2002, 2006; Beck, Giddens y Lash, 1994).

A partir de su percepción del riesgo que estaban enfrentando, los ciudadanos ya fuera agrupados en el movimiento local *Acción por los Cisnes* o en forma individual, como también aparecen en algunas notas de prensa, expresan sus dudas respecto del funcionamiento adecuado de la institucionalidad ambiental, e incluso de su capacidad técnica y política. Las citas que siguen, tomadas de una extensa carta abierta de ciudadanos a la Conama, del 3 de junio de 2005, ilustran el tipo de dudas a que nos referimos:

1. Una parte importante de la ciudadanía valdiviana se encuentra hoy profundamente decepcionada por la Resolución de la COREMA X Región del pasado miércoles 25 de mayo. En ella, la COREMA autoriza a la Planta Valdivia de CELCO a seguir vertiendo sus Riles contaminantes al río Cruces y al Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter, a pesar del grave y evidente daño a un ecosistema protegido y orgullo de la ciudadanía de Valdivia y sus alrededores.
2. La Resolución es para nosotros inexplicable pues es abiertamente contradictoria con los resultados entregados por el Estudio Científico que realizó la Universidad Austral de Chile a expresa solicitud de la misma CONAMA, la que lo financió y estableció sus objetivos con el propósito de mejor resolver.
4. La Resolución de la COREMA X Región del 25 de mayo reconoce el grave daño al Santuario, y reconoce que el Estudio de la Universidad responsabiliza a la Planta de CELCO como la causante. No presenta ninguna hipótesis alternativa. En consecuencia, si la COREMA tenía alguna duda, debió aplicar el **principio precautorio** establecido tanto en el *Convenio de Diversidad Biológica* como en el *Convenio de Estocolmo sobre Contaminantes Orgánicos Persistentes*.
5. **Si la propia CONAMA desconoce y no aplica el principio precautorio, ¿entonces qué institución lo hará en Chile?** Hacemos notar que el Convenio de Biodiversidad fue ratificado por el Congreso Nacional en septiembre de 2004 y el de Estocolmo en enero de 2005 y, en consecuencia, ambos tienen rango de leyes de la República.

Esta repolitización de espacios de la vida pública, en este caso de aquellos que se ven afectados por el riesgo de contaminación del medio ambiente de las personas y la perturbación del territorio al que dichas personas sienten pertenecer, hace que se desvanezca el aura de legitimidad que en la primera modernidad rodeaba a los organismos burocráticos del estado que estaban a cargo de la administración político-técnica de dichos espacios, basados en el prestigio epistemológico de la ciencia (Beck 2006, Giddens 2008). En este escenario, lo que ocurre es que los ciudadanos se plantean de igual a igual con los que supuestamente monopolizan el conocimiento, tendiendo a tornarse simétrica la dicotomía experto-lego, el menos en cuanto a su legitimidad social en el debate público. Esta es una actitud reflexiva en términos de la TSR, puesto que es propia de individuos situados en el paradigma de la segunda modernidad. En palabras de Beck (2006:100) “el monopolio del juicio científico sobre la verdad obliga, por tanto, a los afectados mismos a hacer uso de todos los medios y métodos del análisis científico para la consecución de sus pretensiones. Aunque también estén obligados a *modificar* los análisis inmediatamente”. Así lo ilustra la siguiente cita del grupo ciudadano en la que, aparte de la simetría experto-lego, se hace una alusión al carácter estuarial del humedal del Río Cruces, algo que hizo notar el estudio de la Universidad Austral, y que la Corema X no tuvo presente al momento de aprobar ambientalmente el proyecto de la planta de celulosa Valdivia en 1998 (Corema X: 1998):

Más aún, la conexión obligatoria de este sistema hidrológico con el cuerpo de aguas del estuario del Río Valdivia –y por lo tanto una conexión con los regímenes oceánicos de mareas diarias, mensuales y anuales– determina que el flujo de aguas en el Santuario (velocidad de escurrimiento), no sea constante y dependa fuertemente de las mareas. Esto significa, por ejemplo, que el aumento de la marea oceánica empuja el cuerpo de aguas del Río Valdivia y éste a su vez aminora aún más el flujo

de aguas en el Santuario, produciéndose, en ocasiones, la casi detención del flujo de aguas en el humedal. Éste mecanismo geofísico ha permitido que por más de cuarenta años el aporte de nutrientes al humedal, por un lado, y la eliminación de desechos disueltos en el agua, por otro lado – los que finalmente se vierten en el Río Valdivia– hayan alcanzado un estado estacionario el cual permitió el asentamiento de la flora y fauna que es propio del Santuario del Río Cruces y, por lo cual éste fue declarado en 1981 un ecosistema único e internacionalmente protegido por la Convención RAMSAR (A2, documento #15).

Un segundo aspecto de la reflexividad del movimiento ciudadano parece asociado al riesgo que la contaminación introduce en la vida cotidiana de las personas. De acuerdo a la TSR, los individuos de la modernización reflexiva se ven expuestos sin desearlo a situaciones de riesgo y, además, sienten que deben asumir la responsabilidad de enfrentar solos dichos riesgos. En esta situación, los individuos desconfían de la forma de operar de las instituciones, incluida la ciencia, así como del uso que hacen de ella quienes deben tomar las decisiones para protegerlos.

Desde esta perspectiva, parece altamente significativa la percepción que planteó el movimiento ciudadano respecto de que, al no haber sido evaluados ambientalmente los parámetros que la Corema X estaba aprobando por vía político-administrativa sin más recaudos, en los hechos la ciudadanía estaba siendo expuesta a un experimento a escala real:

Fundamentamos lo anterior en el **Principio Precautorio** contemplado en los Convenios de Diversidad Biológica y de Estocolmo sobre la Eliminación de Compuestos Orgánicos Persistentes, ambos suscritos por el Gobierno de Chile y ratificados por el Congreso Nacional. Este principio ha sido acuñado por la comunidad internacional precisamente para promover la toma de medidas frente a situaciones críticas complejas, ante las que no se cuenta con toda la información científica posible, sino con la mejor evidencia científica que ha sido posible obtener con tiempos y recursos limitados. Su génesis reside en el estudio de una larga serie de casos en los cuales la industria evitó tomar medidas argumentando la falta de “certeza científica”. Esto condujo a una situación en que, cuando el problema ya era evidente e incuestionable, el nivel de daño ya producido era tan alto que las medidas a aplicar resultaban significativamente más dificultosas y caras que en una etapa más temprana. El Principio Precautorio sostiene que: ***“Cuando exista una amenaza de reducción o pérdida sustancial de la diversidad biológica no debe alegarse la falta de pruebas científicas inequívocas como razón para aplazar las medidas encaminadas a evitar o reducir al mínimo esa amenaza”*** (Considerando Noveno, Preámbulo del Convenio de Diversidad Biológica). En vista de lo sustantivo de la evidencia presentada por el estudio de la UACH, y más allá de eventuales observaciones puntuales que pudieran hacerse, es evidente que tal información es suficiente como para invocar y aplicar, en este caso, el Principio Precautorio a que el país se ha comprometido ante la comunidad internacional (A2, documento #15).

**Al dar su consentimiento al experimento de CELCO, la COREMA X se hace cómplice de los posibles impactos no previstos que puedan ocurrir en el ecosistema del Río Cruces, incluyendo el agravamiento de los riesgos y efectos sobre la salud humana.** Nada dice el Plan de CELCO sobre qué medidas se tomarán en caso que los experimentos en el ecosistema y en la población humana empeoren el desastre, como con toda seguridad ocurrirá. Aunque, para los valdivianos solicitar algo tan básico a las autoridades parece a estas alturas de una tremenda ingenuidad (A2, Documento #17).

Reiteradamente el grupo ciudadano expresó su percepción de riesgo invocando el llamado principio precautorio que, como ya se señaló, puede considerarse como un enfoque típicamente reflexivo:



k) Respecto de las implicancias éticas de las Resoluciones 377/05 y 461/05, solicitamos a CONAMA y a COREMA X aplicar el principio precautorio consagrado en las leyes chilenas a través de los respectivos convenios internacionales suscritos. En caso de denegar esta petición, solicitamos a Usted nos informe con detalle los fundamentos jurídicos y la jurisprudencia que respalden tal decisión (A2, documento # 15).

Respecto del cosmopolitismo, que en términos de la TSR significa la conciencia de los individuos moderno-reflexivos de que los límites del estado-nación se ven rebasados tanto por los problemas de la segunda modernidad como por el tipo de respuestas supranacionales que estos requieren para hacerle frente con éxito, el grupo ciudadano Acción por los Cisnes invocó en varias ocasiones el carácter de sitio protegido por la Convención Ramsar del humedal dañado. Igualmente, reiteró públicamente los compromisos que Chile tenía con la comunidad internacional respecto de su protección por el hecho de ser un sitio Ramsar, así como la necesidad de que el problema fuera visibilizado internacionalmente, para lo cual consideraba necesario que el humedal ingresara al Registro de Montreux, un listado que la Convención Ramsar contempla para los humedales que se consideran amenazados. Un ejemplo de esto es la cita que sigue:

Las principales acciones emprendidas por Acción por los Cisnes hasta la fecha, han sido:

- (...)
- Contactos y acciones ante organismos internacionales a fin de alertar sobre la emergencia que afecta al primer humedal chileno adscrito a la Convención Ramsar (A2, Documento #1).

Desde la perspectiva de la TAC (Habermas: 2002), estos resultados muestran al grupo ciudadano asumiendo la defensa de su entorno local, en el que se desenvuelve su vida cotidiana. No sólo los documentos que se analizaron muestran esto, sino que durante los meses más intensos del conflicto hubo numerosas marchas ciudadanas en Valdivia, incluyendo escolares (Oyarzo: 2014; Villarroel: 2014; Sepúlveda: 2016). Especialmente notable es la imagen que plantea el grupo ciudadano de percibirse como 'sujetos experimentales' de un proyecto de inversión que fuera erróneamente evaluado desde el punto de vista ambiental. Esto puede ser interpretado como que los ciudadanos, en su 'mundo de la vida', son invadidos por riesgos graves a través de una fría modelación proveniente de sistemas abstractos (Giddens; 2008) en los que los ciudadanos terminan desconfiando.

A lo anterior se suma la forma en que vibran los significados de los términos indicadores en las ocurrencias registradas. Los términos que se analizan son los mismos para los tres actores, pero sólo se registran 'vibraciones' reflexivas para el grupo ciudadano.

### **Los organismos públicos**

Los organismos públicos, como se ha señalado, no registraron reflexividad en esta investigación. Mantuvieron sus comunicaciones sobre el conocimiento científico estrictamente apegadas a los protocolos institucionales, codificadas en una neutra jerga técnica. "La institucionalidad ha funcionado", señaló la directora nacional la Conama el 29 de octubre de 2004 en el periódico local, pidiendo tranquilidad a una ciudadanía para la que, en ese momento, dicha afirmación debe haber parecido una especie de enigma indescifrable. El modo de actuar que tuvieron las instituciones gubernamentales --indisolublemente ligado al marco burocrático de la primera modernidad-- es lo que Beck y Beck-Gernsheim (2002) han llamado "instituciones zombies", puesto que parece que funcionarían pero no funcionan, al menos no de una manera adecuada al problema, puesto que habitan un paradigma que surgió de una visión de mundo en el cual este tipo de problemas de riesgo ambiental no existía.

En la misma línea, el entonces director regional de la Conama X Región hizo la siguiente declaración a El Diario Austral de Valdivia:

Sobre la eventual contaminación del agua potable en Valdivia, como en la comuna de Mariquina, García-Huidobro aseveró no poseer ningún antecedente. "Nosotros no hemos recibido ninguna denuncia formal al respecto", comentó el director de Conama, quien agregó que "si me dedicara a estudiar todo lo que aparece en la prensa...". (*El Diario Austral de Valdivia*, 25 de noviembre de 2004, "Conama pide tranquilidad". A5, Documento #14).

En suma, los organismos públicos ambientales considerados en el caso se comportaron de la manera que es propia de las instituciones que operan según el paradigma de la primera modernidad (Beck 2002).

### La empresa

El actor empresa Celco-Arauco se comportó durante el caso, desde el punto de vista de sus comunicaciones públicas relativas a ciencia y conocimiento científico, de un modo muy similar al de los organismos públicos ambientales.

A muy poco de iniciado el caso, el 25 de noviembre de 2004, la siguiente cita aparecida en *El Diario Austral de Valdivia*, deja en claro la que sería la forma habitual en que la empresa se comunicaría con el público valdiviano:

En tanto, la planta, perteneciente a Celco, se ha mantenido al margen de esta polémica y sólo ha manifestado su apego a todas las normas ambientales exigidas y vigentes en el país. La entidad cuenta con la asesoría comunicacional de la empresa de Eugenio Tironi y hasta el momento, sólo se ha pronunciado a través de inserciones (*El Diario Austral de Valdivia*, 25 de noviembre de 2004, "Conama pide tranquilidad". A5, Documento #14).

La única diferencia significativa con las comunicaciones de los organismos gubernamentales regionales fue que la empresa introdujo lo que tanto Freudenburg, Gramling y Davidson (2008) como Stocking y Holstein (2009) denominan "la producción de la duda", y que McCright y Dunlap (2010) llaman la anti-reflexividad.

Desde la perspectiva de la TAC, el hecho de que ni la empresa ni los organismos públicos registren ocurrencias reflexivas puede interpretarse en función de las diferentes formas en que el lenguaje es usado en los sistemas y en el mundo de la vida (Habermas: 2002). El uso instrumental y estratégico del lenguaje por parte de estos dos últimos actores del conflicto, contrasta enormemente con el uso que hacen los grupos ciudadanos. Recordemos que los términos indicadores analizados son los mismos para los tres actores. Pero mientras el grupo ciudadano los utiliza casi la mitad de las veces en modo reflexivo, tanto la empresa como los organismos públicos—que operan en el ámbito de los sistemas, de acuerdo a la TAC (Habermas: 2002)—usan el lenguaje de modo restringido, remitiéndose a una jerga formal administrativa o legal, sin dialogar realmente con los grupos ciudadanos. Estos dos actores se enclaustran en el operar estratégico de los sistemas y dialogan, administrativamente, sólo entre ellos mismos.

### CONCLUSIONES

Los resultados muestran la participación que tuvieron tres actores en el caso de un conflicto ambiental de amplia resonancia nacional ocurrido en el sur de Chile a contar de fines del año 2004. La participación de los actores fue estudiada a través de sus comunicaciones públicas, cuya revisión deja en evidencia la intensidad del conflicto y los diversos modos en que cada uno de los actores interactuó con los demás en la compleja y extensa dinámica del conflicto. En esta investigación buscamos interpretar estas comunicaciones, al igual que el caso en su conjunto, desde la perspectiva de la teoría de la sociedad del riesgo (Beck: 2006) y, complementariamente, desde el enfoque de la teoría de la acción comunicativa (Habermas: 2002). Estas interpretaciones permiten comprender el conflicto no sólo como un conflicto entre partes que colisionan por intereses contrapuestos, sino como un conflicto que puso en movimiento diferentes visiones de mundo: unas

propias de la primera modernidad, y otras propias de la modernización reflexiva, como sugiere la TSR; unas propias del mundo de la vida, y otras propias de los sistemas, como sugiere la TAC.

Al interpretar el conflicto desde las perspectivas teóricas señaladas, se aprecian dos aspectos especialmente relevantes. En primer lugar, se aprecia que la percepción de riesgo por parte de la comunidad afectada la movilizó intensamente invocando derechos, levantando demandas y ejercitando acciones propias de un actor que se siente afectado por riesgos que no es posible medir y respecto de los cuales las instituciones formales, supuestamente encargadas de abatir los riesgos y resolver la situación, parecían no saber cómo reaccionar. En efecto, los organismos del estado responsables de la institucionalidad ambiental en este caso, al igual que la empresa causante del daño ecosistémico, tendieron a operar “como siempre”, esto es, refugiándose en un lenguaje técnico-administrativo y en el ordenamiento político-institucional como si el problema que tenían entre manos fuera un problema normal, habitual, frente al que los diseños institucionales funcionarían de modo razonablemente adecuado. En segundo lugar, se aprecia que el lenguaje es utilizado de modo diferente por los diferentes actores. El análisis de lo que llamamos ‘términos indicadores,’ permitió apreciar que los sentidos con que los términos son usados por el grupo ciudadano son diferentes de los que son utilizados por los actores sistémicos. Esto, obviamente, dificulta el diálogo en el marco de un conflicto socioambiental. En los hechos, esta diferencia en el modo en que se usa el lenguaje, muestra lo que hemos llamado ‘clivaje’ o separación de mundos en el interior de la modernidad.

La pretensión de los actores que se movieron en el ámbito de los sistemas de que este era un caso normal de conflicto, sólo que algo más agudo que otros que ya habían ocurrido, resultó no ser apropiada para entender el caso. No se trataba de un caso normal, y así lo atestiguan las inéditas marchas ciudadanas de varios miles de personas en la habitualmente tranquila ciudad de Valdivia. Tan poco normal fue el caso que recién se cerró, al menos judicialmente, en julio de 2013 con la empresa Celco-Arauco condenada por el daño causado. Desde la perspectiva teórica a la que hemos recurrido, la relevancia y visibilidad del caso tiene que ver con que este activó la línea de clivaje entre dos fases de la modernidad y permitió, como ha señalado Beck (2006), “vislumbrar los contornos de la sociedad del riesgo”.

Este clivaje o fractura entre culturas propias de dos modernidades diferentes permite plantear un problema comunicacional en el corazón de la teoría de la sociedad del riesgo. Dos paradigmas culturales se ven enfrentados en una situación de riesgo ambiental -esto es, se ven enfrentados a un problema propio de la segunda modernidad- que no puede ser abordada adecuadamente por las instituciones de la primera modernidad que fueron desarrolladas desde una comprensión de mundo diferente. En términos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2002), este caso permite visualizar la línea o el plano que separa los mundos de la vida cotidiana y de los sistemas. Esta línea, siempre de acuerdo a Habermas, es tensada por los movimientos sociales ambientales los que “la empujan” desde el mundo de la vida hacia el campo de los sistemas intentando reapropiarse de espacios que fueron perdidos por el mundo de la vida en la primera fase de la modernidad. A la luz de los resultados de esta investigación, pensamos que estas dos perspectivas teóricas son complementarias para la comprensión de los conflictos socioambientales contemporáneos. Esta complementariedad puede ser especialmente productiva para la comprensión de problemas comunicativos que son gatillados por diferenciaciones de sentido de los términos que definen los conflictos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage, London.
- BECK, U. (1995). *Ecological politics in an age of risk*. Polity Press, Cambridge.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press, Stanford.
- BECK, U., BONSS, W. & LAU, C. (2003). The theory of reflexive modernization: Problematic, hypotheses and research programme. *Theory, Culture & Society*. N. 20, Vol. 2, pp. 1-33.
- BECK, U. (1994). "The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization", en: BECK, U, GIDDENS, A. y LASH, S. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press, Palo Alto.
- BERNAL, J. (1967). *Historia social de la ciencia*. Península, Barcelona.
- CAROLAN, M. (2005). Society, biology, ecology: Bringing nature back into sociology's disciplinary narrative through critical realism. *Organization & Environment*. N. 18, Vol. 4, pp. 393-421.
- CAROLAN, M. (2007). The precautionary principle and traditional risk assessment: rethinking how we assess and mitigate environmental threats. *Organization & Environment*. N. 20, Vol. 1, pp. 5-24.
- CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN ECOLOGÍA Y BIODIVERSIDAD [CASEB] (2005). Comentarios sobre el Informe Final de la Universidad Austral de Chile para la Dirección Regional de CONAMA X Región de Los Lagos, "Estudio sobre origen de mortalidades y disminución poblacional de aves acuáticas en el Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter, en la Provincia de Valdivia". Pontificia Universidad Católica de Chile/Arauco.
- COMISIÓN REGIONAL DEL MEDIO AMBIENTE [Corema] (1998). Resolución de Calificación Ambiental Planta de Celulosa Valdivia. Resolución Exenta 279/98. Corema X Región, Puerto Montt.
- FREUDENBURG, W., GRAMLING, R., DAVIDSON, D. (2008). Scientific certainty argumentation methods (SCAMS): Science and the politics of doubt. *Sociological Inquiry*. N. 78, Vol. 1, pp. 2-31.
- GIDDENS, A. (2008). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid.
- HABERMAS, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Taurus, México.
- JONAS, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press, Chicago.
- KUHN, T. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LAKOFF, G. (1993). "The Contemporary Theory of Metaphor", en: *Metaphor and Thought*. Andrew Ortony, ed. Cambridge University Press, Cambridge. Pp. 203-51.
- LIPSET, S. M. y ROKKAN, S (2001/ [1967]). *Estructuras de división, sistemas de partidos y alineamientos electorales*, en: *Diez textos básicos de ciencia política*. Battle, A., ed. Ariel, Barcelona.

LYOTARD, J. F. (1987). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Red Editorial Iberoamericana S.A. (R.E.I.), Buenos Aires.

MARKS, N. (2011). Stem cells researchers' trust, ambivalence and reflexivity: Opportunities for improved science-public relations? *Science and Public Policy*. N. 38, Vol. 7, pp. 541-554.

McCRIGHT, A. y DUNLAP, R. (2010). Anti-reflexivity: The American conservative movement's success in undermining climate science and policy. *Theory, Culture & Society*. N. 27, Vol. 2-3, pp. 100-133.

OYARZO, M. (2014). El imaginario social construido por la prensa chilena sobre la contaminación del río Cruces, en Valdivia. Análisis de los diarios El Mercurio y La Tercera. Tesis Doctoral Programa de Medios, Comunicación y Cultura. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

SABATINI, F. y SEPÚLVEDA, C., eds. (1997). Conflictos ambientales. Entre la globalización y la sociedad civil. Cipma, Santiago.

STOCKING, S. y HOLSTEIN, L. (2009). Manufacturing doubt: journalists' roles and the construction of ignorance in a scientific controversy. *Public Understanding of Science*. N. 18, pp. 23-42.

SEPÚLVEDA, C. (2016). Swans, ecological struggles and ontological fractures. A posthumanist account of the Río Cruces disaster in Valdivia, Chile. PhD Thesis Dissertation. Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies (Geography). University of British Columbia, Vancouver.

SEPÚLVEDA, C. y BETTATI, B. (2005). El desastre ecológico del Santuario del Río Cruces: trizadura institucional y retroceso democrático. *Ambiente y Desarrollo*. Año:20-21, n°. 3-1, pp. 62-68.

SEPÚLVEDA, C. y VILLARROEL, P. (2012). Swans, conflicts, and resonance: Local movements and the reform of Chilean environmental institutions. *Latin American Perspectives*. N. 39, pp. 181-200.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. (2005). *The precautionary principle*. World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology [COMEST]. UNESCO, París.

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE [UACH]. (2005). Informe final: estudio sobre origen de mortalidades y disminución poblacional de aves acuáticas en el Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter en la Provincia de Valdivia. Convenio complementario específico 1210-1203/2004-12-14. Dirección Regional Conama Xa Región, Universidad Austral de Chile, Valdivia.

VILLARROEL, P. (2014). Sociedad del riesgo y comunicación social de la ciencia: Apropiación social del conocimiento científico relevante en el marco de conflictos ambientales. El caso de un desastre ecológico en el sur de Chile. Tesis Doctoral. Doctorado en Comunicación y Periodismo. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

## **BIODATA**

**Pablo VILLARROEL VENTURINI:** Doctor en Comunicación y periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Profesor Asociado, Instituto de Comunicación Social, Centro de Estudios Ambientales, Universidad Austral de Chile.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 98-106  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher<sup>1</sup>

*The art of understanding in Friedrich Schleiermacher hermeneutics*

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ**

<https://orcid.org/0000-0001-9423-7102>

[mauriciomancilla@uach.cl](mailto:mauriciomancilla@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110864>

### RESUMEN

El siguiente artículo tiene como objetivo analizar, de manera crítica, la hermenéutica romántica desarrollada por Friedrich Schleiermacher (1768-1834) y mostrar su actualidad para el fenómeno de la interpretación. En primer lugar, se tomó en cuenta el contexto germinal de su obra y su influyente posición filosófica en el siglo XIX; en segundo lugar, la generalización del "comprender" (*Verstehen*) y la comprensión doble como método filosófico; y finalmente, la historicidad de su pensamiento y sus consecuencias para la reflexión hermenéutica contemporánea.

**Palabras clave:** Hermenéutica, Schleiermacher, generalización del comprender y comprensión doble.

### ABSTRACT

The following article aims in analyzing, critically, the romantic hermeneutics developed by Friedrich Schleiermacher (1768-1834) and show its relevance to the phenomenon of interpretation. In the first place, the germinal context of his work and his influential philosophical position in the nineteenth century will be taken into account; in the second place, the generalization of "understanding" (*Verstehen*) and double understanding as a philosophical method; and finally, the historicity of their thinking and their consequences for contemporary hermeneutical reflection.

**Keywords:** Hermeneutics, Schleiermacher, generalization of understanding and double understanding.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 10-08-2020

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 1161762: "Ética dialéctica de la interpretación: la actualidad de la hermenéutica romántica de F.D.E. Schleiermacher" (2016-2019).



## INTRODUCCIÓN: LOS CAMINOS DE LA HERMENÉUTICA

La tradición filosófica occidental, desde sus orígenes, centró su interés en la búsqueda de la verdad y de un conocimiento cierto de la realidad –una episteme–, que ha gozado de un amplio reconocimiento y valor universal, y sólo, de manera accesorio, se ha hecho cargo del problema de la interpretación. Si bien la hermenéutica es imprescindible para dar sentido a los textos del pasado y para restablecer la conexión entre las nuevas formas de pensar con las tradiciones antiguas, esta quedó relegada a los márgenes del conocimiento, y sólo se regresó a ella en los casos problemáticos de duda, indefinición o ausencia de elementos cruciales para emitir un juicio. Hubo que esperar hasta comienzos del siglo XIX para descubrir la importancia filosófica de la hermenéutica –con toda su gama de significaciones–, que incluye la expresión, la exposición o la explicación del significado de un texto, así como la puesta en obra de una pieza musical o de una obra de teatro.

En lo que se refiere a la tarea de la hermenéutica y a la reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad de esta, encontramos en Filón de Alejandría (2009), el gran hermeneuta de la Antigüedad tardía, una de las primeras exposiciones sistemáticas sobre el modo de llevar adelante una interpretación. En su análisis sobre el carácter alegórico del Antiguo Testamento, Filón anticipa la idea de que el significado literal de un texto puede ocultar un significado más profundo, el cual sólo puede ser descubierto a través del trabajo sistemático de la interpretación. Esta clásica concepción ampliará su horizonte a comienzos del siglo XVI, con el principio de la “*sola scriptura*” de Martin Luther (1976, p. 45), que representa el surgimiento de la hermenéutica moderna. Luther puso en duda la autoridad de las interpretaciones tradicionales de la Biblia, con el fin de destacar que a cada lector le corresponde hacer suyo el camino hacia el significado potencial del texto. Si bien la lectura se convierte en un problema de una manera nueva, la primera teoría explícitamente filosófica sobre la hermenéutica fue formulada por Johann Martin Chladenius, quien en su *Introducción para la correcta interpretación de discursos y escritos racionales* (1969) distingue la hermenéutica de la lógica y elabora una tipología de los “puntos de vista” (*Sehepunkte*). La teoría de los diferentes puntos de vista permite a Chladenius explicar cómo las variaciones en la percepción de los fenómenos y problemas pueden causar dificultades en la comprensión de textos y discursos de otras personas. El intérprete debe tener en cuenta los supuestos tácitos y pre-reflexivos que caracterizan a los puntos de vista desde los cuales un texto o un discurso fueron concebidos, para así llegar a un entendimiento verdadero.

La universalización del problema hermenéutico alcanzará un nuevo desarrollo de la mano de Friedrich Schleiermacher, para quien –en clave romántica– la comprensión no es algo que se pueda dar por sentado, porque aquello que parece racional, verdadero o coherente puede entrañar algo profundamente desconocido, pues no se puede garantizar una comprensión correcta o totalmente adecuada. El presente trabajo centrará su atención en Schleiermacher, quien postula que el lenguaje se mueve entre una universalidad y una individualidad radical, porque todo uso del lenguaje se refiere, por un lado, a una gramática y a un vocabulario común, y por otro, a un estilo o voz que emerge del texto.

## EL ESPÍRITU ROMÁNTICO COMO CONTEXTO GERMINAL DE LA OBRA DE SCHLEIERMACHER Y SU INFLUYENTE POSICIÓN FILOSÓFICA

La hermenéutica, entendida como una disciplina general de la comprensión, es el resultado de una serie de circunstancias históricas que confluyen con la aparición del romanticismo en Alemania a finales del siglo XVIII. Este movimiento abarcó todos los campos del arte, la música, la religión, la filosofía, la historia, las ciencias políticas y, con especial fuerza, la literatura. Los poetas buscaron alcanzar una gran síntesis cultural, que borrara las fronteras que separaban las diversas áreas del saber y así conceptos antagónicos, intelecto y sentimiento, arte y vida, realidad e ilusión, finalmente se fusionaran. Como advierte el joven Friedrich Schlegel en su célebre fragmento 116 del *Athenaeum*, donde expone la síntesis más clara del programa de aquella generación: “la poesía romántica es una poesía universal progresiva” (2005, p. 67). Progresividad significa aquí

nunca ser completado o finalizado y estar abierto a nuevas formas y contenidos. La universalidad de la forma es la derogación del límite entre los géneros y las artes. Schlegel exigió una mezcla entre “poesía y prosa, genialidad y crítica, poesía del arte y poesía de la naturaleza” (idem).

Una de las primeras preocupaciones de Schlegel estuvo en transformar la filología en una “ciencia de la Antigüedad”, al punto que generó un arte filológico reconstructivo que articulaba tanto la crítica como la capacidad creadora literaria. Como señala en su texto que se titula *Apuntes sobre filología de 1796-1797*, la crítica y la hermenéutica presuponen por sí mismas una finalidad histórica. Aún más argumenta que si se pretende que la hermenéutica llegue a su perfección, hay que disponer de conocimientos históricos sobre la Antigüedad (Schlegel, 1981). En este contexto, el joven Schlegel, introdujo a Schleiermacher en el arte filológico. Los conceptos que guiaron sus notables trabajos fueron la forma interior de la obra, la historia evolutiva del escritor y la totalidad de la literatura articulada en sí misma. Su punto de partida era considerar al individuo creador como un todo. Bajo esta perspectiva se puede decir que sólo se entiende una obra y el espíritu de un autor cuando uno puede reconstruir su dinámica y articulación con el resto de su obra. Un autor sólo puede ser comprendido cuando la esfera de la historia literaria a la que pertenece se ha descubierto, es decir, cuando se devela un conjunto mayor de la que es miembro.

El modo de concebir la hermenéutica por Schleiermacher como un arte seguirá lo planteado por Schlegel y varios de los pensadores agrupados en el movimiento de los jóvenes románticos, pues esto quiere decir que toda interpretación tiene que ser artística en la medida en que trata de reproducir una producción original o, mejor dicho, recrear el acto originario de un discurso determinado. Como veremos más adelante, uno de los principales aportes de Friedrich Schleiermacher es fundar una hermenéutica general que busca evitar el “malentendido” (*Mißverständnis*), más allá de los estrechos límites de una hermenéutica sacra o filológica, para extender la comprensión a la relación de los hombres entre sí y a su relación con el mundo (Arndt y Dierken: 2017).

Sin embargo, uno de los primeros problemas hermenéuticos con que nos encontramos es que Schleiermacher no sistematizó su proyecto en torno a la hermenéutica<sup>2</sup>. La ausencia por muchos años de una obra crítica ha permitido que la mayor parte de los comentarios que se hacen hoy al programa hermenéutico de Schleiermacher se realicen, a la luz, de los supuestos trazados por otras interpretaciones “canónicas” de Wilhelm Dilthey y Hans-Georg Gadamer<sup>3</sup>. Ambos autores recuperan los planteamientos de Schleiermacher de manera restringida. Por un lado, subrayan el establecimiento de principios generales y una metodología como fundamentación de las ciencias del espíritu (Dilthey: 2000) y, por otro, reconocen en este gesto el despliegue de una “metafísica estética de la individualidad”, donde lo importante es entender la comprensión, fundada en el acto “adivinatorio” (*divinatorisch*), como un comportamiento reproductivo de la subjetividad (Gadamer: 2010, p. 178).

Hoy es necesaria y posible una reapropiación fundamental de la hermenéutica de Schleiermacher a partir

---

<sup>2</sup> En el caso de Schleiermacher, durante casi dos siglos, el único texto “canónico” que recoge una pequeña parte de las 9 lecciones que dictó entre 1805 y 1833 y del cual parten la mayoría de las interpretaciones, fue publicado en 1838 por su discípulo Friedrich Lücke, transcurridos cuatro años de su muerte, bajo el título *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament* (*Hermenéutica y crítica con especial referencia al Nuevo Testamento*). En los últimos cincuenta años se han editado dos versiones que imprimen algunas variantes a este “canon”: Heinz Kimmerle, en 1959 organizó y publicó nuevamente una pequeña parte de los manuscritos y materiales, agregando “Apuntes”, “Discursos académicos” y un conjunto de “notas”, resaltando su carácter de “borrador” (*Entwurf*); y poco más tarde, Manfred Frank, en 1977a presentó una nueva edición ampliada de los manuscritos publicados por Lücke, junto a una serie importante de anexos.

<sup>3</sup> Otro autor que puede ser parte de esta discusión es Martin Heidegger, pues él lee e interpreta a Schleiermacher en sus primeras lecciones de Friburgo. Como ha señalado muy bien Theodor Kisiel, Schleiermacher dejó algunas marcas significativas en su pensamiento temprano. De hecho hay una clara línea de interpretación que emerge de la obra de Schleiermacher, pasando por Dilthey, para llegar finalmente a Heidegger, especialmente en lo que se refiere a una interpretación directa de los textos del pasado, donde se hace hincapié en la necesidad de prestar atención al texto en su contexto original (Kisiel 1993). Sin embargo, se ha preferido concentrar este breve artículo aludiendo a las obras de Dilthey y Gadamer porque, por un lado, el desarrollo de la interpretación de Schleiermacher, por parte de Heidegger, se concentra en el problema de la fenomenología de la religión y, por otro, este conjunto de lecciones, lo que se conoce como el “joven Heidegger”, ha recibido una importante y extensa interpretación en las últimas décadas. De todos modos se hará un análisis implícito de las lecciones de Heidegger a la hora de analizar la perspectiva utilizada por Gadamer.



de la publicación de *Die Kritische Schleiermacher-Gesamtausgabe* (KGA), que reúne la “totalidad” de sus escritos y correspondencias, iniciada en la década de los 80’s, que viene a subsanar un problema histórico en torno a la apropiación de su obra. La KGA, a cargo, de manera conjunta, del “Schleiermacher-Forschungsstelle” de la Universidad de Kiel y “die Berliner Forschungsstelle” de la Academia de las ciencias de Berlín-Brandeburgo, reúne en cinco secciones sus I: Escritos y borradores; II: Lecciones, III: Sermones, IV: Traducciones, V: Correspondencia y documentos biográficos. En lo que respecta a sus trabajos sobre hermenéutica, se había hecho caso omiso a gran parte de sus escritos que eran inaccesibles hasta ahora. Recién en diciembre de 2012 ha aparecido el volumen sexto de la segunda sección, que aglutina las *Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik*, un volumen de 1.200 páginas y que contiene un extenso material adicional gracias al análisis y confrontación de las notas y apuntes de Schleiermacher con otras tantas tomadas por, aproximadamente, 200 estudiantes a lo largo de sus lecciones. En esta obra impresa entran manuscritos de valor inusual, por ejemplo, el primer proyecto de una “hermenéutica general” (*Allgemeine Hermeneutik*), encontrado en el *Nachlaß* a comienzos de los 80’s y que corresponde a la Lección de invierno de 1809-10 (Schleiermacher 2012).

En vista al estado actual de las fuentes bibliográficas sobre la hermenéutica romántica de Schleiermacher, este trabajo se inserta justo en el centro del debate actual en torno a su pensamiento. Con este nuevo escenario es posible reevaluar, de manera crítica, las ediciones en torno a su obra, así como también la “lectura dominante” realizada por Diltthey y Gadamer. Como bien señala Michel Foucault en *La arqueología del saber* (2003), cada vez que nos enfrentamos a una serie de restos materiales, en este caso textos, dejados por un determinado período histórico, debemos centrar nuestra mirada no tanto en los vestigios, sino en el histórico a priori de un período para deducir la episteme de una época. La práctica arqueológica vuelve su mirada sobre aquello que se había mantenido excluido, oculto o ignorado por la práctica histórica. Si bien la edición crítica es un espacio dinámico para la reinterpretación de sus obras, esto no quiere decir que desde este nuevo horizonte no se ejerza un determinado poder.

## LA GENERALIZACIÓN DEL COMPRENDER Y LA COMPRENSIÓN DOBLE COMO MÉTODO FILOSÓFICO

Para llevar adelante esta segunda estación crítica es necesario poner nuestra atención en el programa filosófico de Schleiermacher de constituir una “doctrina del arte del comprender” (*Kunstlehre des Verstehens*):

La comprensión correcta de un discurso o un escrito es el resultado de un arte, y exige consiguientemente una ‘doctrina del arte’ (*Kunstlehre*) o técnica, que nosotros expresamos con el nombre de hermenéutica. Una tal teoría del arte se da solamente en la medida en que las prescripciones forman un sistema fundamentado en principios claros derivados de la naturaleza del pensamiento y del lenguaje (1977b: 132).

Como puede verse en esta cita, la concepción de Schleiermacher sobre la interpretación descansa en un presupuesto fundamental: el pensamiento es esencialmente dependiente y limitado por el lenguaje. En sus primeras lecciones sobre hermenéutica, a pesar del uso de fragmentos y aforismos para expresar su reflexión, nos encontramos con el diseño de un proyecto estructurado, donde se exponen dos de sus componentes principales: “la generalización” (*die Verallgemeinerung*); y lo que Schleiermacher llama “la comprensión doble” (*das doppelte Verstehen*), es decir, la comprensión de la lengua y del hablante (Arndt: 2013, p. 373). Esta distinción inicial logrará su concreción en lo que años más tarde será la interpretación gramatical, por un lado, y la interpretación psicológica, por otro.

En su lección de 1809/10, publicada en Alemania recientemente en 2012, es posible encontrar un “bosquejo” (*Entwurf*) más amplio y complejo de su hermenéutica, que evidencia la articulación de estos dos momentos estrechamente relacionados entre sí: el primero de ellos, mira el discurso en relación con la totalidad de la lengua, pues busca entender un discurso tan plenamente como sea posible por referencia a la lengua

original en la que se expresan las ideas; y el segundo, se orienta a captar el estilo expresivo del autor, esto es, un pensamiento individual que se despliega en su lenguaje (Schleiermacher: 2012). Las dos formas de interpretación, estos dos métodos expuestos, tienen como tarea común la reconstrucción de la unidad de la obra, que se resuelve como unidad de lo general y lo particular, es decir, el lenguaje que es lo general, lo que es común y participable por el escritor y el lector y lo peculiar de cada hombre. Ninguno existe sin el otro y ninguno de ellos tiene una preeminencia absoluta sobre el otro y la reconstrucción o reproducción de esta unidad original es lo que determina esencialmente el rango de objetividad que confiere a toda la hermenéutica de Schleiermacher.

Este riguroso trabajo de reflexión sobre la interpretación de las obras del pasado hunde sus raíces en la admirable y sistemática labor desarrollada por Schleiermacher de traducir los diálogos de Platón. Como bien es sabido, este proyecto fue pensado programáticamente en conjunto con el joven Friedrich Schlegel, pero fue finalmente el primero quien llevó a cabo en solitario este proyecto y su traducción apareció entre los años 1804 y 1828. Sin embargo, no hay que desatender que Friedrich Schlegel ejerció una importante influencia sobre su pensamiento, muchas de las ideas de aquellos años son compartidas, y a menudo no está claro cuál de los dos era la fuente original de una idea determinada. Cuando se trata de problemáticas pensadas en conjunto, en el caso de Schlegel, los manuscritos que se conservan son mucho menos detallados y muy poco sistemáticos. En cambio, la reflexión de Schleiermacher concluye, según lo señala en su ensayo de 1813 "Sobre los diferentes métodos de traducir" (2002), explicitando las pautas que debe cumplir el traductor (el intérprete) para hacer frente a un abismo conceptual entre el lenguaje del texto y la lengua materna del traductor.

Aquí emerge uno de los temas más interesantes y problemáticos del pensamiento de Schleiermacher. Si, como acabamos de ver, la hermenéutica de Schleiermacher se presenta en torno a la "reconstrucción" metodológica del proceso creativo, en orden a una comprensión más objetiva, este planteamiento se vuelve problemático cuando se trata de salvar la distancia espiritual y temporal que separa al que comprende y al objeto que se ha de comprender. La solución de este problema, que determina, en parte, la dirección de la hermenéutica filosófica actual recibe en Schleiermacher una respuesta de matices claramente psicologistas. Schleiermacher introduce la noción de "transposición" del intérprete en el otro. Este aspecto fundamental de la obra de Schleiermacher es desarrollado por el gran estudio de Wilhelm Dilthey, *La vida de Schleiermacher*<sup>4</sup>, el cual es el primer –y posiblemente todavía más amplio– intento de situar a Schleiermacher dentro de su propio tiempo y el espíritu de su época. Allí Dilthey reconstruye el tránsito de una hermenéutica particular a una "doctrina del arte de comprender", que se caracteriza por dos momentos radicalmente distintos: a) el interés de entender un discurso tan plenamente como sea posible por referencia a la lengua original en la que se expresan las ideas; b) el interés de captar intuitivamente el estilo de un autor, es decir, su pensamiento individual que se expresa en el lenguaje (Dilthey: 1985).

En consonancia con lo anterior, por ejemplo, en su proyecto de "ética filosófica" es posible observar también una primacía del lenguaje, donde el problema de la ética entrega los fundamentos al planteamiento de una hermenéutica general (Schleiermacher: 1990). El autor de un texto, en su acción práctica de buscar ser comprendido por los demás, devela un gesto que es propio de la voluntad del intérprete: el que habla o el que

---

<sup>4</sup> Dilthey comenzó sus estudios de teología en la Universidad de Heidelberg en 1852 bajo la dirección de Kuno Fischer, donde también comenzó a familiarizarse con los sistemas filosóficos de los pensadores idealistas. Luego que Fischer, en 1853, fuera acusado de panteísta, con lo cual se le retiró la *venia legendi*, Dilthey se trasladó a la Universidad de Berlín, donde estuvo bajo la influencia de dos discípulos de Schleiermacher, August Boeckh y Friedrich Adolf Trendelenburg. Esto conllevó que Schleiermacher se convirtiera en foco de su interés. En 1859 se le encargó completar la edición de la correspondencia de Schleiermacher. Ese mismo año la Sociedad Schleiermacher organizó un concurso, donde Dilthey presentó un trabajo titulado *Das hermeneutische System Schleiermachers in der Auseinandersetzung mit der älteren protestantischen Hermeneutik* (1860), el cual obtuvo el primer premio. Esto dio lugar a una segunda tarea, escribir la biografía de Schleiermacher. Durante estos años realizó sus estudios de doctorado, que concluyó en 1864 con un trabajo sobre la *Ethik von Schleiermacher*. El primer volumen de la biografía se publicó en 1870 bajo el título *Leben Schleiermachers* y luego en 1875 completa el trabajo con un segundo volumen titulado *Schleiermachers System als Philosophie und Theologie*. En estas 1.600 páginas no solo muestra al Schleiermacher teólogo, sino también el amplio contexto de los movimientos filosóficos y literarios de los que formó parte (Dilthey: 1979; 1985).

escribe quiere que su discurso sea entendido, por ello debe entenderse que todo discurso ha sido construido para ser reconstruido por otros. En sus lecciones de ética nos encontramos, en repetidas oportunidades, ejemplos que nos devuelven al ámbito de la traducción, pues como Schleiermacher señala: en el “arte de la traducción” (*Übertragungskunst*) se parte de la base que el lenguaje es un peculiar sistema de conceptos y modos de combinación, donde el acto de traducir entraña una conducta ética, pues se funda en lo que Schleiermacher llama “respeto por lo ajeno” (*Achtung für das fremde*). Al encontrar a los demás siempre dignos de ser entendidos, lo reconozco como un ser racional que se mueve con las mismas lógicas y herramientas que lo hace el intérprete (Schleiermacher: 2002, p. 65).

Finalmente, también en sus trabajos sobre dialéctica pasa algo bastante similar a lo ya descrito con relación a su ética y hermenéutica. Su dialéctica se presenta como el arte de resolver desacuerdos a través de la conversación, la cual se entiende aquí en un sentido amplio, no solo como una comunicación oral, sino también como comunicación escrita e incluso, siguiendo la concepción platónico-socrática, como diálogo interno consigo mismo. La dialéctica propuesta por Schleiermacher niega la asunción de una conciencia infinita en la que el significado alcance un sujeto transparente en totalidad, pues los sujetos deben confirmar, de manera histórica, sus pretensiones de verdad. Asimismo, esta forma de entender la dialéctica contradice también la autocomprensión de la filosofía moderna, al afirmar que el conocimiento es limitado (finito), en tanto que en él se hace manifiesto siempre una “perspectiva” (*Sichtweise*) o una “visión del mundo” (*Weltansicht*). La dialéctica, como la teoría de la conversación, ejecuta y conduce al conocimiento mediante el desarrollo lingüístico del pensamiento que parte del mundo histórico, desde donde Schleiermacher tiende a la aceptación de la relatividad y el pluralismo de los sistemas de conocimiento que corresponden “a diferentes comunidades lingüísticas” (*Sprachgemeinschaften*) (Schleiermacher: 2012).

El “giro hermenéutico” del conocimiento científico espiritual, asume principalmente los aspectos “preceptivos” del planteamiento de Schleiermacher, los cuales se transforman en principios generales que orientan la comprensión. Este “giro” postula a la hermenéutica como un segundo acto creador, un momento de “congenialidad”, en que la historicidad de la persona forma parte del aspecto dinámico de la individualidad, que captura la singular progresión temporal desde donde se despliega la vivencia (Pöggeler: 1998). Aquí se hace manifiesta una de las contribuciones más significativas del pensamiento de Schleiermacher, pues permite examinar los contextos históricos y lingüísticos que forman el telón de fondo necesario para la interpretación de un texto. Así, el acto de comprensión se verá como “la realización reconstructiva” (*der rekonstruktive Vollzug*) de una producción, que por medio de una “repetición reproductiva” (*reproduktive Wiederholung*) debe re-experimentar el proceso mental que ha seguido un autor a la hora de crear un texto (Behler: 1995). Ello remite a un movimiento circular, entre el todo y la parte, que obliga al intérprete a desarrollar un amplio dominio del acervo lingüístico del autor, por medio de la comprensión de sus obras y de las peculiaridades de su intención. Se trata de alcanzar una equiparación entre el lector y el autor. Es así como Schleiermacher formula su célebre sentencia: “comprender a un autor mejor de lo que él mismo se había comprendido” (1959, p. 50).

## **LAS CONSECUENCIAS DEL PENSAMIENTO DE SCHLEIERMACHER PARA LA REFLEXIÓN HERMANÉUTICA CONTEMPORÁNEA**

A la luz de los antecedentes hasta ahora expuestos, finalmente, en los términos planteados y con relación a su papel en el debate contemporáneo, se requiere una reapropiación del pensamiento de Schleiermacher, para revalorar la actualidad de sus proyectos hermenéuticos. Como señala muy bien Manfred Frank (1997), la interpretación psicológica abre a la comprensión un plano superior: la búsqueda del “estilo expresivo individual”. Por ello, la interpretación psicológica de la obra de un escritor debe centrar su atención, no tanto en el aspecto formal y objetivo de la lengua, como clave para aclarar malentendidos, sino en la comprensión de una persona, entendida como trama de sentido, que se expresa en una lengua específica. Esto ha abierto un novedoso campo para la investigación científico social, más allá de los límites del “psicologismo”, donde la biografía, y

por lo tanto el contexto vivencial y la forma en que se ha vivido, es importante para la comprensión de un corpus teórico. De hecho, el propio Dilthey había reafirmado este criterio en su citado trabajo *Leben Schleiermachers*, donde la importancia de la obra de un autor se capta a través de su biografía, es decir, se orienta hacia la búsqueda de la unidad del “estilo” único en un escritor particular. En tal sentido, para captar el pensamiento de un autor se tiene que volver, como lo señala Schleiermacher, a la “decisión germinal” (*Keimentschluss*) del discurso hablado o escrito, se tiene que capturar la perspectiva en la que un autor tiene algo que decir.

Schleiermacher repite, en varias de sus obras, la necesidad de vérselas con el tejido estructural de una comunidad de personas individuales que hablan el uno con el otro. La conversación no es solo un medio indispensable para el intercambio de ideas, sino que se refiere al camino que transitan los habitantes de una comunidad para conocerse y reconocerse. La interpretación, que parte del fenómeno vivo de la conversación, ejecuta y conduce al conocimiento mediante el desarrollo lingüístico del pensamiento que surge del mundo histórico. Todo pensamiento es “pensamiento hablado” (*sprechendes Denken*) y así, en la conversación, las partes van más allá de su limitada posición original para traer, de manera conjunta, nuevos elementos a favor de la comunidad. La dialéctica no se plantea como un monólogo especulativo de la razón, sino que quiere ser entendida como una “conversación real” (*eigentliches Gespräch*). Un autor escribe para los miembros de su comunidad lingüística históricamente situada, pues el idioma de esa comunidad existe antes de que el autor comience a pensar o escribir, y en casi todos los casos, perdura después de su muerte. El pensamiento de varios individuos presupone una “esfera lingüística” (*Sprachkreis*) compartida, la que no solo implica una gramática social e histórica, sino que se transforma, al mismo tiempo, en “un factor único” (*ein Eigentümlich*) que está en relación con una esfera lingüística más amplia. Por ello, a la hora de interpretar un discurso, en particular un texto en una lengua extranjera o de un momento histórico del pasado, la atención del intérprete debe girarse a este marco lingüístico-cultural más amplio, en el que los elementos de un discurso determinado pueden encontrar su significado.

En último término quisiera resaltar que para Schleiermacher la tarea de la interpretación, tanto “gramatical” como “psicológica”, debe proporcionar una “una perspectiva total” (*Totalblick*), la que se hace evidente en el lenguaje. Una palabra implica una coherencia entre lo universal y lo particular, por lo tanto, la unidad semántica de cualquier palabra sólo se puede reconstruir mediante la comparación de una serie de usos que parecen ser estructuralmente afines. Como decía Friedrich Ast (1808), debemos buscar la “unidad del Espíritu” (*Einheit des Geistes*), para resaltar que tanto el intérprete como los autores interpretados están conectados, por ello es posible comprender una obra del pasado. Aquí es donde la biografía cobra significado para la comprensión histórica, lo cual abre un redescubrimiento del yo en el tú. Schleiermacher apunta a niveles cada vez más altos de conectividad, pues la biografía abre paso a modos más amplios de comprensión histórica. Siempre cabe la posibilidad de nuevas perspectivas, y por eso mismo siempre cabe la posibilidad de aumentar nuestro conocimiento sobre los otros y el mundo, ojalá para dar cumplimientos a los ideales que constituyen a toda comunidad. Recuperar este imperativo es una invitación a pensar la comunidad en sus actuales configuraciones –conflictivas y complejas–, y para ello, la hermenéutica de Schleiermacher proporciona una visión filosófica que no reivindica paradigmas “trasnochados” como el “etno-nacionalismo” o los “fundamentalismos político-religiosos”, sino, al contrario, asienta la comprensión desde las manifestaciones intersubjetivas de los actores que constituyen y proyectan la comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNDT, A. (2013). *Schleiermacher als Philosoph*. Walter de Gruyter, Berlin.
- ARNDT, A. y DIERKEN, J. (2017) *Friedrich Schleiermachers Hermeneutik. Interpretationen und Perspektiven*. Walter de Gruyter, Berlin.
- AST, F. (1808). *Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik*. Thomann, Landshut.
- BEHLER, E. (1995). "Die Konzeption der Individualität in der Frühromantik", en: *Denken der Individualität: Festschrift für Josef Simon zum 65. Geburtstag*. Majetschak, S. y Hoffmann, T. S., (Eds.). Walter de Gruyter, Berlin, pp. 121-150.
- CHLADENIUS, J. M. (1969). *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften*. Stern-Verlag Janssen, Düsseldorf.
- DILTHEY, W. (1979). *Leben Schleiermachers*. Erster Band. GS 13. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- DILTHEY, W. (1985). *Leben Schleiermachers*. Zweiter Band. GS 14. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- DILTHEY, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Editorial Istmo, Madrid.
- FILÓN de Alejandría (2009). *Obras Completas*, vol. 1, J. P. Martín (ed.), Trotta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2003). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.
- FRANK, M. (1997). "The Text and its Styles: Schleiermacher's Hermeneutic Theory of Language", en: *The Subject and the Text: Essays on Literary Theory and Philosophy*, Bowie, A. (Ed). CUP, Cambridge, pp. 1-22.
- GADAMER, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr-Siebeck, Tübingen.
- KISIEL, T. (1993). *The Genesis of Heidegger's Being and Time*. University of California Press, Berkeley.
- LUTERO, M. (1976). *De Servo Arbitrio*, Obras Vol. 4. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- OHST, M. (2017). *Schleiermacher Handbuch*. Mohr Siebeck, Tübingen.
- SCHLEGEL, F. (1981). "Zur Philologie", en: *Kritische Friedrich Schlegel-Ausgabe*. Abteilung. Bd. 16: *Fragmente zur Poesie und Literatur*. Behler, E. (Ed.), Paderborn, München-Wien.
- SCHLEGEL, F. (2005). "Fragmentos del Athenaeum. Edición bilingüe", en: *Poética de la infinitud. Ensayos sobre el romanticismo alemán*. Portales, G. y Onetto, B., Palinodia, Santiago.
- SCHLEIERMACHER, F. (1959). *Hermeneutik. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle*. Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Heidelberg.
- SCHLEIERMACHER, F. (1977a). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank, Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- SCHLEIERMACHER, F. (1977b). *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- SCHLEIERMACHER, F. (1990). *Ethik (1812/13). Mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- SCHLEIERMACHER, F. (2002). *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*. KGA I 11, Walter de Gruyter, Berlin-New York.
- SCHLEIERMACHER, F. (2012). *Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik*. KGA II 6. Walter de Gruyter, Berlin-New York.

PÖGGELER, O. (1998). *Hegels Kritik der Romantik*. Fink, München.

Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 1161762: "Ética dialéctica de la interpretación: la actualidad de la hermenéutica romántica de F.D.E. Schleiermacher" (2016-2019).

### **BIODATA**

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ:** Licenciado en Filosofía por la Universidad Austral de Chile y Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Desde comienzos de 2001 es profesor del Instituto de Filosofía y actualmente Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Ha sido coeditor de los libros *Interfaces viciadas: comunicación visual y otras mediaciones* (Sao Pablo, 2008) y *Ficciones Culturales. Arte pop y taquigrafía de lo social* (Caracas, 2012). Asimismo, ha publicado diversos artículos sobre Filosofía Contemporánea, en especial vinculados al cruce entre fenomenología y hermenéutica. Ha participado en diferentes proyectos de investigación en estas áreas.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 107-123  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Debord desbordado: la política del *hiperespectáculo*

*Overflowed debord: the politics of hyperspectacle*

José Arturo FIGUEROA GÜNTHER

<https://orcid.org/0000-0002-1570-4698>

[jafiguero@uach.cl](mailto:jafiguero@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110866>

#### RESUMEN

A 25 años de su muerte, el pensamiento de Guy Debord merece ser revisitado, esta vez en condiciones que suponen una prueba de vigencia *La Sociedad del Espectáculo* (1967), la efervescencia de mayo del 68 y la crítica radical al capitalismo industrial. Este artículo sostiene la idea que el espectáculo debordiano no alcanza hoy en día para comprender el impacto del espectáculo hiperconectado. La hipermediación ha reconfigurado la relación entre cultura, poder y tecnologías digitales, abriendo paso a una política hiperreal y vacía; una nueva forma de representación que se evidencia claramente en nuestro continente y el mundo: el *hiperespectáculo*.

**Palabras clave:** Debord; espectáculo; hiperconexión; hiperespectáculo; tecnologías digitales; hipermediación.

#### ABSTRACT

25 years after his death, the thought of Guy Debord deserves to be revisited, this time in conditions that may represent a validity test for *The Society of the Spectacle* (1967), the effervescence of May 68 and industrial capitalism's radical criticism. This article supports the idea that today, the Debordian spectacle is not enough to understand the impact of a hyperconnected spectacle. Hypermediation has reconfigured the relationship between culture, power and digital technologies, opening the way to hyperreal and meaningless politics; a new form of representation that is clearly evident in our continent and the world -the hyperspectacle.

**Keywords:** Debord; Spectacle; hyperconnection; hyperspectacle; digital technologies; hypermediation.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 07-08-2020



## INTRODUCCIÓN

Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se ha desplazado a una representación. Tesis 1 (Guy Debord: 2007).

Revisitar a Guy Debord, obliga a releer, en lo posible, el alcance de su obra. Debord fue un intelectual complejo y sobresaliente. Su radicalidad se basó tanto en la potencia de su pensamiento, como en su capacidad de transitar en distintos frentes intelectuales, proponiendo en y desde ellos alternativas originales para re-comprender el arte, el cine, los medios de comunicación y la sociedad del capitalismo industrial en su conjunto en la cual le tocó vivir.

Sus primeras acciones artísticas se restringían a la organización de eventos en galerías que le permitían accionar cuestiones políticas en pro de una puesta en escena de lo que más tarde sería el capitalismo espectacular, llegando más tarde a la filosofía política propiamente tal, donde se ancla el eje gravitacional de su obra en términos generales (Gilman-Opalsky: 2011). En primera instancia, el trabajo de Debord es objeto de crítica por no poder romper las propias barreras que le impone el situacionismo capitalista, pues sus ataques se articulaban en prácticas que, si bien evidenciaban creatividad, ingenio y un carácter agudo, no lograban trascender un plano casi anecdótico cuyo contexto se las apropiaba y las hacía recircular en forma de autocríticas de margen (Hemmens: 2019). No obstante, lo anterior, en aquella época ya es evidente la centralidad que le otorga a la práctica social, cuyas manifestaciones paradigmáticas están en su obra más conocida -y, quizás, más radical-, a pesar de sus múltiples ediciones, traducciones y re interpretaciones. El propio Debord manifestó su molestia frente a dichas reproducciones diciendo: “de este libro, publicado a fines de 1967, han aparecido ya traducciones en una decena de países. La más de las veces, se produjeron varias en una misma lengua, por editores que competían; y casi siempre fueron malas” (Guy Debord: 2007). Más aún, estas eran para él reediciones monstruosas. A pesar de su molestia, lo más citado y recurrido del autor es, evidentemente, *La sociedad del espectáculo*. La obra permite una aproximación crítica y directa al artejo entre el capitalismo avanzado y su vehículo catalizador: las imágenes, particularmente, las mediático-visuales. En efecto, la edición norteamericana del libro tiene en su portada y parte trasera un guiño directo a la dimensión visual de la mediación y al modelo unidireccional de la comunicación de masas. Se trata de la famosa fotografía del público asistente a la proyección de una película 3-D<sup>1</sup>, pues el cine -y por qué no, la televisión- es una figura elemental para la comprensión del espectáculo que propone Debord (Levin: 2002), mas no en los términos que la espectacularidad del medio cinematográfico hollywoodense despliega en la ficción, sino en su modo de representación elemental: la síntesis visual de una realidad y su reemplazo por otra. Dicho de otro modo, la descomposición y parcelamiento de una realidad y la reconstrucción de otra con otros códigos espacio temporales. El espectáculo de Debord es un entramado, una condición (situación) que designa relaciones históricas, culturales y socio económicas: “El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas, mediada por imágenes” (Guy Debord: 2007). En esta y otras tesis, el autor devela el fondo epistémico de su teoría: el espectáculo es una cuestión de representación; de dominio de la imagen sobre el mundo real y de cómo se constituye en la realidad misma, a pesar de su carácter evanescente.

El mundo, a la vez presente y ausente, que el espectáculo hace ver, es el mundo de la mercancía dominando todo lo vivido. Y el mundo de la mercancía se hace ver tal cual es, pues su movimiento es idéntico al alejamiento de los hombres entre sí y frente a su producto global (G. Debord: 1998; 2007).

---

<sup>1</sup> La fotografía en cuestión fue originalmente producida por la revista *Life*, el 26 de noviembre de 1952, en la exhibición de apertura de la película *Bwana Devil*, el primer largometraje 3-D en color, en el Teatro Paramount en Hollywood.



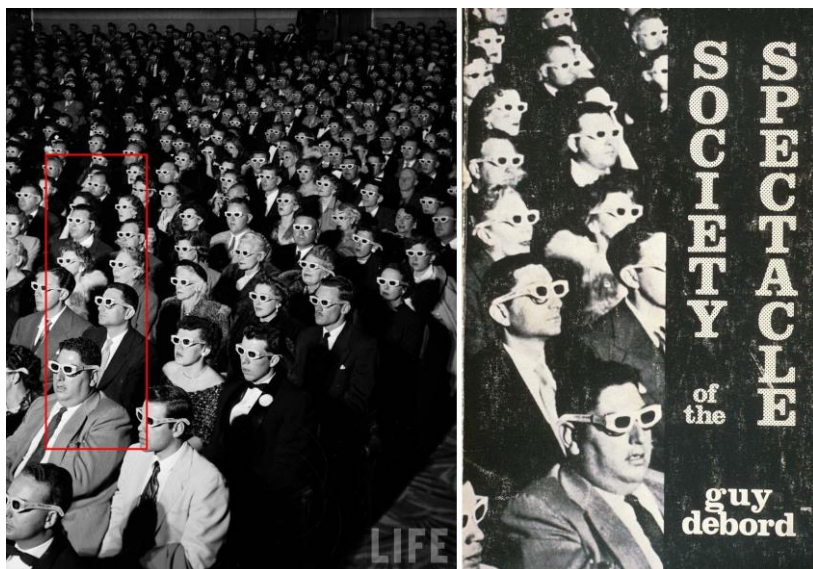


Figura. 1. A la izquierda la imagen original de la revista *Life* desde la cual la edición en inglés de *La Sociedad del Espectáculo* (a la derecha) tomó y editó un segmento para ser utilizado en su portada.

## EL ORIGEN DEL ESPECTÁCULO

*La sociedad del espectáculo* (1967) compila una serie de reflexiones ya esbozadas por Debord en sus años de militancia en movimientos vanguardistas como la Internacional Situacionista (1957-72) y el Letrismo (1952-57). Ambas manifestaciones fueron inspiradas por el Dadaísmo, el Surrealismo, así como el Marxismo en sus formas más profundas y radicales, tomando también como fuentes de inoculación al anarquismo y el socialismo utópico. Los Situacionistas convergían en la negación del capitalismo avanzado y en la reivindicación de un cruce entre arte, política y vida cotidiana (Armano & Briziarelli: 2017). Más aún, hay quienes afirman que querían incluso ir más allá de las 'falsas necesidades' propias del capitalismo para crear otras nuevas por medio de la intervención radical de prácticas sociales cotidianas. Si bien Debord comienza como miembro del Letrismo, bajo el alero de Isadore Isou, adoptando el impulso reformista radical del trabajo artístico para proveerlo de nuevas formas de creación literaria y visual. En la década del 50, una facción más radical del movimiento Letrista se escinde y forma la Internacional Letrista. En este período surgen algunos de los conceptos más relevantes y fundacionales de la perspectiva situacionista como son la psicogeografía, la teoría de la *dérive* (la deriva) o prácticas de (re)significación como el *détournement*. En 1957, otros colectivos como el Movimiento Internacional por una Bauhaus Imaginista, la Asociación Londinense de Psicogeografía, entre otros, conforman, con Debord entre sus miembros, la Internacional Situacionista. Este grupo sería a la postre el grupo de vanguardia más radical de los años de posguerra, resumiendo la riqueza de la discusión en el mundo del arte europeo de las medianías del siglo XX (Armano & Briziarelli: 2017; Ontañón: 2012)<sup>2</sup>. Su lanzamiento formal se hizo por medio de la publicación del manifiesto Informe sobre la Construcción de Situaciones<sup>3</sup>. Luego, después de varios quiebres y separaciones, el colectivo giró hacia una posición todavía más política que trajo consigo la teoría del espectáculo y la crítica al capital avanzado.

<sup>2</sup> Ver: <http://situaciones.info/revista/la-vanguardia-no-se-rinde-guy-debord-y-el-situacionismo/>

<sup>3</sup> <http://www.bifurcaciones.cl/2005/12/informe-sobre-la-construccion-de-situaciones/>

El pensamiento de Debord y los aportes del Situacionismo practicaron la oposición frontal a la configuración económica y social que imperaba en Francia en los 50 y 60 producto de procesos intensos de industrialización y modernización. Como en otros países que atravesaron los mismos cambios, Francia vio incrementada su población urbana producto de la migración del campo a la ciudad. Esto dio lugar a una transformación de la vida cotidiana, en parte por el aumento del poder adquisitivo, la posibilidad de acceder a bienes y servicios propios de las urbes y la incorporación al hogar de aparatos que intervenían el uso del tiempo libre y la concepción del ocio, modificando incluso la disposición del espacio doméstico y la articulación de la vida doméstica. En este contexto, la Internacional Situacionista veía con fascinación la mutación de la esfera urbana producto de una modernización e industrialización abruptas. Debido a esto es que Debord intentó abarcar en su totalidad las dimensiones del capitalismo como proceso social y gestor radical de cambio (Armano & Briziarelli, 2017), justamente por sus implicancias la misma vida cotidiana, a través de la producción seriada, estilos de vida estandarizados y la irrupción del turismo fetichizado del que Francia era objeto de deseo según el ideal producido, entre otros, por el cine industrial. La acción política del situacionismo tuvo luego su punto más álgido, cuando participó activamente en los eventos de mayo de 1968, desde las universidades, ocupando la Sorbona y Nanterre<sup>4</sup>.

Sin hacer una valoración crítica de lo contradictorio de los resultados posteriores de las movilizaciones de ese año, sí se relevó como hecho innegable el poder disfuncional del capitalismo que imponía una nueva forma de vida, pero hacía igualmente crecer el descontento producto del desempleo, particularmente en los jóvenes, así como la instalación de un nuevo estado de seguridad que hizo decaer los salarios. Dicho de otro modo, la industrialización trajo consigo una nueva Francia que organizaba eficientemente sus fuerzas productivas y las concentraba para dar paso a grandes industrias como sería el caso de Renault. Sin embargo, esta nueva dimensión económica industrial se basaba, principalmente, en el ejercicio de un capitalismo que oprimía a la clase trabajadora y generaba en ella frustración y malestar. Todo lo anterior generó que hacia mayo del 68 hubiera cerca de 10 millones de personas en paralización durante varios días. Lamentablemente, el combustible del comienzo pronto se acabó y las elecciones de junio las ganó Charles de Gaulle. Parecía que el fuego de la frustración y el deseo de cambiarlo todo habían llegado a su fin.

Con todo, nota Lasn (2000), Debord sigue siendo, a pesar del paso del tiempo, un visionario que todavía no ha sido lo suficientemente reconocido, pues si bien fue casi canonizado en Francia después de su suicidio, fue luego lentamente olvidado (Lasn: 2000). Sin embargo, su aporte hoy en día, sigue teniendo importancia mayor, en tanto propone una crítica certera y atrevida al ideal que promueve el capitalismo, ahora en clave digital, sobrepasando a quienes, en la línea de McLuhan, entre otros, sólo llegaron a describir el poder de los medios de comunicación de masas. En efecto, Debord no sólo se quedó en la descripción y diagnóstico de la cuestión, sino que propone una alternativa emancipadora.

## LA EXPANSIÓN DEL ESPECTÁCULO

*La Sociedad del Espectáculo* se consagró donde la mayoría de las obras que pretendieron trascender no lo lograron. Traspasó los límites de la academia y el pensamiento crítico, influyendo en espacios promotores de la emancipación del discurso intelectual y la penetración de imaginarios colectivos (Armano & Briziarelli, 2017). Vivimos en un contexto saturado de imágenes, donde las lógicas funcionales de mediación ya no son perceptibles, pero sí absorbidas por la vida social como un común denominador que transita libre de las distinciones debordianas de espectáculo concentrado o difuso, sino en y a través de uno completo, integral y omnipresente donde el capitalismo es la fuerza integradora y articuladora de lo social con el espectáculo ilimitado de nuestro tiempo. En este estado de relaciones, el problema de la representación se constituye en

---

<sup>4</sup> Ver "On the Poverty of Student Life", panfleto producido por la Internacional Situacionista, a propósito de la efervescencia de los acontecimientos de mayo del 68, en: <https://archive.org/details/OnThePovertyOfStudentLife/page/n1>

el eje central de lo cotidiano, así como en la base estructural de la construcción de una imagen polivalente, polisémica y tecnológicamente mediada. Esto, entonces, convierte la perspectiva desarrollada por Debord en un enfoque atemporal, pues el espectáculo continúa presentándose como dispositivo de representación y como campo de circulación de la imagen en entornos ahora digitalizados. La vida social, la política y la organización del poder recae hoy más que nunca en la capacidad de que disponen los individuos públicos y privados de atravesar las dimensiones del tiempo y del espacio comunicativo en clave espectacular digital, por medio de las ya no tan nuevas tecnologías de la información y la comunicación que representan un nuevo modo de administrar y proyectar la hegemonía del capitalismo avanzado o, dicho de otro modo, el capitalismo digital donde la cultura visual ha encontrado su epítome de la mano de la omnipresencia de la imagen, donde la vida contemporánea sucede y se comunica por medio de pantallas (Mirzoeff: 2009). El espectáculo, entonces, es una clave interpretativa para comprender el acontecer social en todas sus dimensiones, pues los eventos visuales son los medios a través de los cuales el individuo contemporáneo significa su existencia y la codifica digitalmente.

Pareciera que cada vez tiene más sentido la reclamación de Baudrillard sobre el fin de la historia. Por cientos de años, la palabra escrita ha sido depositaria de la memoria (Fajardo: 2019; Gilman-Opalsky: 2011; Sipe: 1998). Lo escrito ha sido superado largamente por la ubicuidad de la imagen visual. Para Ramonet (2000), por ejemplo, las imágenes de cine y televisión se mezclan, en muchas ocasiones, con la vida misma, llegando al punto de producir angustias y depresiones debido, principalmente, a su sobreabundancia. (Ramonet: 2000). Bombardeo de imágenes que se produce a un nivel terciario de mediación, es decir, con la irrupción de aquellos medios que no funcionan, si no es a través de aparatos tecnológicos mediante (Pross: 1989, cit. en Figueroa & Browne: 2016). Es la emergencia de la hiperrealidad de Baudrillard, donde el original real es reemplazado y pierde su valor referencial (Baudrillard & Poster: 2001). Este nuevo modo comunicativo y sus lenguajes digitales propios de la inabarcabilidad de Internet, han penetrado el centro mismo de la cultura y la vida social contemporánea. Debord no fue el único que a fines de los 60 y comienzos de los 70 hacía ingentes esfuerzos por criticar y dismantelar el impacto de la nueva configuración mediática. La preponderancia de las tecnologías digitales había sido prevista, entre otros, por Hans Magnus Enzensberger. En "Elementos para una Teoría de la Comunicación" y "La industrialización de mente" originales de 1962 y 1971 y traducidos al inglés en 1974 y avizoraba los embates y las contradicciones sociales que las tecnologías mediales podrían desatar en el futuro:

Nos demos cuenta o no, la industria de la mente está creciendo más rápido que ninguna otra, sin excluir la industrial del armamento. Se ha convertido la industria clave del siglo XX (...)

La principal preocupación y negocio de la industria de la mente no es vender un producto: es vender el orden existente, perpetuar el patrón prevalente del dominio del hombre sobre el hombre, sin importar quién y por qué medios domina la sociedad. Su tarea principal es expandir y entrenar nuestra conciencia, con objeto de explotarla (Enzensberger: 1982, p. 10).

El problema que relevaba el alemán era la incapacidad que se tenía para entender la profunda marca que tendrían los medios en la 'industria de la conciencia' (Mike Wayne: 2016), quizás en un gesto inadvertido de referirse a la huella del espectáculo debordiano en los albores de la cultura capitalista digitalizada. Para entender este nuevo modo de espectacularización de la vida contemporánea se hace necesario indagar en la práctica de las grandes corporaciones mediales, poniendo especial atención en los efectos que su modus operandi instala en la construcción de una realidad que atiende a nuevas dimensiones de producción, consumo y existencia. Por tanto, los medios y quienes dominan hoy día el espectáculo digital lo hacen de forma convergente, en un ecosistema mediático desequilibrado y simulado. En este nuevo espectáculo, los mensajes que emergen de los medios no pretenden promover la discusión pública y el interés social general, sino extender discursos hegemónicos que atentan justamente contra el carácter democrático mismo de la vida social contemporánea.

Así, siguiendo a Habermas (1989), la discusión pública y los mensajes mediales que incitan a la reflexión y a una digestión más detenida son reemplazados por aquellos que exigen atención y respuesta visceral inmediata. De ahí que abundan en el espectáculo de los medios, las historias de corrupción, la crónica roja, los deportes y los eventos sociales de escaso valor informativo y ciudadano. La política y el interés público quedan desplazados a los rincones de la cobertura, desde donde se proyectan siempre y cuando contengan alguno de los elementos antes mencionados. En este ámbito, la distinción entre lo que corresponde a la ficción y los hechos es cuanto menos borrosa, si no inexistente. Este contexto genera el caldo de cultivo y las condiciones para que el nuevo capitalismo integral mediático concentre todavía más el mercado y los centros de ejercicio del poder que circulan en él, debilitando la noción de ciudadanía y traicionando la justa distancia entre política y comunicación. Al contrario, quienes defienden la expansión de la economía digital, argumentan que las nuevas tecnologías mediales promueven la participación en un modelo en que el usuario se presenta no como consumidor pasivo, sino como productor y destinatario, influyendo directamente en la discusión pública establecida sobre el diálogo entre pares y una estructura de carácter global y conectada. Todo esto bajo un supuesto en el que las diferencias sociales y las relaciones de poder desaparecen, supeditadas a un flujo comunicativo de tú a tú, de uno a varios o de varios hacia varios, que resguarda la privacidad de los interlocutores, transformando a la Internet es una suerte de ágora electrónico donde la discusión pública no sólo es bienvenida, sino incentivada una nueva forma de democracia participativa directa.

Evidentemente, este nuevo modo de comunicación presenta paradigmas de problematización originales. Si estamos en la era de la comunicación horizontalizada, sin límites territoriales, legales o sociales, ¿por qué, entonces, nos engulle una espectacularización cada vez más profunda de la política y la vida social? ¿Cómo es posible que el espectáculo sea el modo contemporáneo de hacer política, dirigir la discusión pública e incluso intervenir las instituciones democráticas más esenciales?

## LA POLÍTICA DEL HIPERESPECTÁCULO

Para Debord la economía, la política, la vida social y la cultura en general estaban dominadas por formas de espectáculo (G. Debord: 1998). Si bien la afirmación es acertada, puede ser sometida a revisión, pues la mediación que observó Debord se inscribía en un contexto cultural que era, en efecto, inevitable. No obstante, el despliegue del espectáculo contemporáneo superó cualquier proyección. La sociedad actual está controlada por un espectáculo hiperconectado, cuya ubicuidad trasciende las dimensiones de la vida social impactándola de formas que todavía no son comprendidas en su real magnitud. La hipermediación cruza y superpone esferas políticas, económicas, culturales, comunicativas y sociales, por nombrar algunas. Esta nueva configuración de la relación entre cultura, poder y mediación digital han sido el sustrato, por ejemplo, para la emergencia de discursos de las derechas más reaccionarias, que se despliegan en el bajo la lógica del *hiperespectáculo*, a tal punto, que pareciera no haber una alternativa de comunicación a aquella espectacular hipermediada. Siguiendo la línea de Armano & Briziarelli (2017) y M. Wayne, Petley, Murray, & Henderson (2010), se trata de un nuevo estatuto espectacular a consecuencia de la nueva configuración de las tecnologías digitales, es decir, un 'espectáculo 2.0'. Sin embargo, la velocidad con que la cultura contemporánea se ha visto sometida a nuevas prácticas digitales de sentido y significación, obligan a ajustar el concepto pues la propia síntesis numérica no alcanza para abarcar la complejidad del fenómeno. Pareciera, entonces, más adecuado abordar el análisis desde la condición hipermediatizada de la cultura contemporánea y reformular la noción de Debord en clave digital, pues la correspondencia entre medios, política, medios y cultura colisiona cada vez con más fuerza y con mayor velocidad de impacto la vida cotidiana, creando hiperrealidades, simulacros y espacios de confrontación entre lo que es real y lo que no. En consecuencia, parece oportuno, dada la prevalencia de la multiplicidad de voces interconectadas, del cúmulo de nodos de hiperconexión de aparente infinitud rizomática de posibilidades, hablar hoy de *hiperespectáculo*. Guy Debord estaría seguramente impactado respecto del

alcance que ha llegado a tener el espectáculo como dispositivo<sup>5</sup> de gestión de la política en las sociedades del capitalismo salvaje (Kellner: 2017). Sin duda, la hiperconexión digital ha sobrepasado por mucho la imagen espectacular y la política ahora es ahora un entramado que se despliega desde y por medio del *hiperespectáculo*.

## TRUMP Y EL HIPERESPECTÁCULO

Desde la década del 90, occidente se ha obsesionado con el concepto y la idea de realidad. Se le atribuye a lo visual la capacidad de ser depositario por excelencia de lo real y ambas dimensiones son partes integrales de la cultura contemporánea (Van Bauwel: 2012). En aquel contexto altamente telemediado es que el formato televisivo de telerrealidad irrumpe en el mundo entero, capturando la necesidad generalizada de materializar la vida en espectáculos en directo a través de la televisión y donde los eventos más extraordinarios son preparados, ensayados, editados para luego ser presentados sucesos reales. Ya desde los '80, pero con especial potencia en los noventas, Donald J. Trump explota su faceta mediática a través de apariciones regulares en programas de televisión y revistas sensacionalistas. Su carrera es opaca como lo es hoy día su presidencia. Hizo su fortuna en el mercado inmobiliario neoyorkino de los '80, usando hábilmente estrategias de publicidad que promovían su persona como un poderoso *selfmade man*. Sus cabriolas mediáticas siempre se basaron en el rumor, las descalificaciones a adversarios y el desprecio por las buenas prácticas del mundo de los negocios. Conocido es un libro *-The Art of The Deal-* que se le acredita, pero que no es de su completa autoría en el que describe su forma de hacer fortuna como una práctica posible sólo a su habilidad y olfato (Trump: 2016). El escrito en cuestión se promocionó como *bestseller* y su portada incluía la frase "Por un momento, Trump hace creer de nuevo en el sueño americano". Sus múltiples trucos publicitarios le permitieron aprender a dominar los códigos del espectáculo, llegando a tener su propio programa de televisión de realidad en el que hacía competir a jóvenes ejecutivos para convertirse en su aprendiz<sup>6</sup>. Trump llegó incluso a proponer una temporada en que competirían personas blancas y afroamericanas (Hanbury: 2019). Su participación en *The Apprentice*<sup>7</sup> hizo de la figura de Trump una celebridad y ese *momentum* lo aprovechó para convertirse en candidato a las elecciones presidenciales del 2016 en Estados Unidos. Todo sin tener experiencia política alguna, sino como maestro del *hiperespectáculo*.

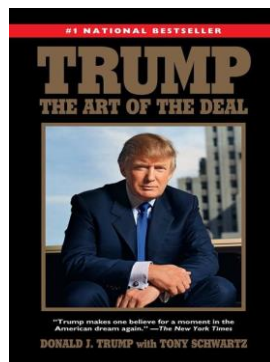


Figura. 2. Portada del Libro *Trump. The Art of the Deal* (2016)

<sup>5</sup> Se utiliza aquí el concepto de dispositivo en la línea de lo preliminarmente propuesto por (Smith: 2013) y luego por (Aasman, Fickers, & Wachelder: 2018). El dispositivo es considerado como es una red de relaciones e incluye aquello que se presenta, más allá del medio o soporte, al espectador, junto con aquellos elementos que intervienen en el consumo de la representación (Albéra & Tortajada: 2010).

<sup>6</sup> The Apprentice: <https://www.imdb.com/title/tt0364782/>

<sup>7</sup> Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=V5876o4tXSE>

Naturalmente, la campaña electoral que lo llevó en primera instancia a hacerse con la nominación republicana y luego a enfrentarse a la candidata demócrata, Hillary Clinton, se llevó a cabo como un *hiperespectáculo* mediático que generaba titulares en cada mitin por sus discursos racistas, desbocados e insolentes. A lo anterior, un movimiento propio del *hiperespectáculo* político. Gran parte de sus opiniones y posición frente a temas de interés público, así como los ataques directos y destemplados contra sus contrincantes los hacía no en la televisión de la cual se benefició en los 90. Al contrario, la televisión y los medios tradicionales para Trump conformaban ahora un entramado del que él ahora se desmarcaba tildándolo de *fake media*. Al contrario, la voz de Trump candidato, primero, y Trump presidente, después, se proyectaba desde Twitter. Ahí, con sólo 140 caracteres provocaba insistentemente a sus adversarios y vociferaba contra los propios medios de comunicación que repetían incesantemente cada uno de sus ataques, amplificando aún más su figura, particularmente en el electorado conservador y rural norteamericano. Hasta el día de hoy, Trump una síntesis del *hiperespectáculo*, dominando la cobertura mediática con simulacros, amenazas y descalificaciones que han escalado hasta el punto que es de aquella tribuna digital desde donde emerge su figura como el presidente de la principal economía del mundo contemporáneo. El 2018, entre otras tantas bravatas, y adelantándose hábilmente a la carrera por la reelección, se dirigió a cuatro congresistas mujeres, tres de ellas ciudadanas norteamericanas, a instándolas a regresar "...a ayudar a arreglar los lugares totalmente quebrados e infestados de crimen desde donde vinieron"<sup>8</sup>. Lamentablemente, la figura de Trump como maestro del *hiperespectáculo* mediático tiene hoy al mundo en vilo. Si bien estuvo enfrentado a un proceso de interpelación (*Impeachment*) por su más que probable abuso de poder con una nación extranjera con objeto de sacar ventaja y sacar de juego a un adversario político, lo peor de su política extranjera ha sucedido en relación a Irán. El propio Trump dio la orden para efectuar un ataque teledirigido contra uno de los hombres más poderosos de Irán. A este respecto, el presidente de los Estados Unidos de América publicó en su cuenta la bandera de su país<sup>9</sup> y luego instó a los congresistas a seguirlo en Twitter para enterarse de los pormenores del conflicto con el país de medio oriente. Por si fuera poco, las amenazas y respuestas al gobierno iraní se hacen desde la red social<sup>10</sup>.

### **LATINOAMÉRICA: UN PUEBLO AL SUR DE ESTADOS UNIDOS<sup>11</sup>**

Y el inocente pueblo de Latinoamérica llorará si muere Ronald Reagan o la reina.

Y le sigue paso a paso la vida a Carolina, como si esa gente sufriera del subdesarrollo

Los Prisioneros, "Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos" (1986).

En Estados Unidos los estragos de la política y el *hiperespectáculo* de Trump están todavía por ser cuantificados. El modelo *trumpista* de ejercer el poder desde el escenario hiperreal del capitalismo digital terminará seguramente a la postre como una administración todavía más destructiva que la gestión imperialista

<sup>8</sup> "Why don't they go back and help fix the totally broken and crime infested places from which they came. Then come back and show us how" (Trump, D. [realDonaldTrump]. 14 de julio, 2019). Recuperado de:

<https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1150381395078000643?s=20>

<sup>9</sup> <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1212924762827046918>

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=WuA3bSerYIM>

<sup>11</sup> Hago uso de esta expresión como un juego de palabras que referencia a la canción "Latinoamérica es un Pueblo al Sur de Estados Unidos" de la banda chilena *Los Prisioneros*, del álbum *La voz de los '80*. El disco en cuestión refuerza ideas de identidad latinoamericana e independencia cultural y contenía otras canciones como "Maldito Sudaca", "We Are Sudamerican Rockers" e "Independencia Cultural". El videoclip de la canción referida es relativamente desconocido y en él aparece la banda cantando en una ciudad de cartón, pintada de tras de ellos, quizás en una metáfora visual de la visión que tenía de Chile el país del norte. El video clip se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=KJg2Foa2Yh4>

de Nixon, cuyo intervencionismo es bien conocido en este lugar del mundo<sup>12</sup>. La de Trump es la presidencia del simulacro; de las imágenes poderosas y los discursos grandilocuentes, pero vacíos. Su acción se articula, en gran medida, por su impacto en la cultura del *hiperespectáculo*, a través de titulares, bucles noticiosos en medios televisuales y digitales. Para él, toda proyección en el tejido mediático digital es un pequeño triunfo que se desinteresa por el contenido. La estrategia es simple, pero efectiva: apoderarse de la agenda hipermediática con *tweets*, declaraciones desatadas y acciones más esquizofrénicas que racionales que refuerzan su gestión como un dispositivo de comunicación híperreal. Su vesania en los últimos meses ha sido tal que, por ejemplo, mostrando escasa inteligencia de política internacional al retirarse, primero, unilateralmente del acuerdo nuclear con Irán y hoy provocando la desestabilización inminente del frágil equilibrio en medio oriente; también cuando visitó la Corea del Norte de Kim Jong Un, de quien se mofaba hasta el hartazgo, particularmente en *twitter*, llamándolo 'Little Rocket Man' (Oliva & Shanahan: 2018). Quizás lo peor ha sido (y seguirá siendo) su obsesión por blindar a su país de las migraciones para lo cual se agenció hace meses de una cantidad de dinero insignificante para lo que significa llevar efectivamente a cabo su obsesión y promesa principal de campaña como es la de construir un muro en la frontera con México. Como es obvio, la obtención de dichos recursos, así como cualquier movimiento, por descabellado que sea, es siempre transformado por Trump en una victoria que se proyecta y amplifica hiperespectacularmente.

Detrás del muro, en Latinoamérica, la política del *hiperespectáculo* ha calado al punto que hoy están dadas las condiciones económicas, de concentración de los medios y los nuevos modos comunicativos para que las derechas megalómanas tomen por asalto la democracia en diversos países. En las escasas excepciones, los gobiernos transigen con las presiones de Estados Unidos, debido a la crisis migratoria y los problemas de estabilidad que atraviesan varias naciones. Ejemplos sobran. En Argentina el ex presidente Macri anunciaba cada uno de sus movimientos a través de *Twitter*<sup>13</sup> y bajo su administración se aprobó -previa modificación de una ley de medios- una fusión de corporaciones de medios que otorga un poder casi absoluto a un grupo económico (Barreiro: s. f.). Por su parte, la expresidenta y hoy vicepresidenta Cristina Fernández de Kirchner hacía lo propio para atacar a Macri con *tweets*<sup>14</sup> y defenderse de lo que a sus ojos era una persecución política, refiriéndose a las investigaciones judiciales que se llevan en su contra por corrupción. En Perú, el expresidente Alan García se disparó en la cabeza cuando la policía entraba en su domicilio para arrestarlo por haber recibido dinero de la empresa Odebrecht, trama de tráfico de influencias que cruza gran parte del cono sur. Sólo un día antes, publicaba un *tweet* que decía: "Como en ningún documento se me menciona y ningún indicio ni evidencia me alcanza sólo les queda la ESPECULACIÓN o inventar intermediarios. Jamás me vendí y está probado"<sup>15</sup>. En Brasil la derecha más extrema se hizo con el poder con una campaña efectista y artificiosa que recurría sistemáticamente al miedo y la inseguridad. Al comienzo de la carrera presidencial de 2017, Jair Bolsonaro era, en opinión de expertos electorales, un perdedor. Al cabo de un año, su victoria fue inapelable, pues interpretó el sentir silencioso del electorado más privilegiado del país con un discurso retrógrado, machista, homófobo y racista. Como Trump, Bolsonaro usó hábilmente los medios sociales como cajas de resonancia, las que controlaba personalmente junto a sus hijos. Nada se publicaba nada sin su aprobación y la mayoría de sus publicaciones digitales superan el millón de visitas (Saint-Clair: 2018). A su servicio tiene un ejército de repetidores, cuyos perfiles personales sirven para orquestrar regularmente operaciones mediáticas. Esta estrategia convirtió a Bolsonaro en un referente en discusiones sobre corrupción, seguridad y delincuencia, al tiempo que lo ha puesto del lado del negacionismo más extremo del cambio climático, a expensas de la deforestación del Amazonas en beneficio de grandes corporaciones.

<sup>12</sup> Para revisar el intervencionismo de Estados Unidos en Chile durante la presidencia de Salvador Allende, el libro "Carta Abierta a Agustín Edwards" (Uribe: 2002) es fundamental.

<sup>13</sup> <https://twitter.com/mauriciomacri>

<sup>14</sup> <https://twitter.com/CFKArgentina>

<sup>15</sup> García, A. [@AlanGarciaPeru] (16 de junio, 2019). "Como en ningún documento se me menciona y ningún indicio ni evidencia me alcanza sólo les queda la ESPECULACIÓN o inventar intermediarios. Jamás me vendí y está probado". Recuperado de: <https://twitter.com/AlanGarciaPeru/status/1118128949920436224?s=20>

Si la política de derecha tiene a Trump, Bolsonaro y Macri, la izquierda tuvo su propio paradigma del *hiperespectáculo* en la persona de Hugo Chávez que durante su gobierno conducía su propio programa de televisión donde dialogaba directamente con sus telespectadores, abriendo a la audiencia su vida privada y favoreciendo su imagen con su discurso autocentrado (D. Erlich: 2005). Su presencia en Twitter era igualmente usual, aproximándose, muchas veces, a Trump por el tono bravucón de sus publicaciones. A esto, se sumaba el uso de los medios para provocar y hacerse de la agenda mediática internacional con declaraciones corrosivas y poco prudentes. Conocido es, entre otros, su discurso ante la Asamblea General de la ONU en que, dirigiéndose a la concurrencia decía para referirse a George W. Bush:

Ayer vino el Diablo aquí, ayer estuvo el Diablo aquí, en este mismo lugar. ¡Huele a azufre todavía esta mesa donde me ha tocado hablar! Ayer señoras, señores, desde esta misma tribuna el Señor presidente de los Estados Unidos, a quien yo llamo "El Diablo", vino aquí hablando como dueño del mundo. Un psiquiatra no estaría de más para analizar el discurso de ayer del presidente de los Estados Unidos. Como vocero del Imperialismo vino a dar sus recetas para tratar de mantener el actual esquema de dominación, de explotación y de saqueo a los pueblos del mundo (Chávez: 2006).

Con Nicolás Maduro como gobernante, Venezuela enfrenta hoy una crisis institucional que ha tenido episodios hiperespectaculares como el reciente intento del Grupo de Lima de propiciar un golpe de estado promovido por Estados Unidos, so pretexto de envío de 'ayuda humanitaria' para los venezolanos. Todo esto transmitido en televisión y tuiteado hasta el hartazgo por personeros de gobierno y presidentes de la región. La supuesta ayuda, había sido solicitada por el autoproclamado presidente de la Asamblea Nacional de Venezuela, Juan Guaidó, quien hasta el día de hoy se dice gobernante legítimo de Venezuela y denomina usurpador a Nicolás Maduro, cual conflicto entre protagonistas de un show de telerrealidad. Para colmo, el presidente encargado Guaidó, ejerce un poder sin soberanía alguna, a través Twitter<sup>16</sup> intentando dominar el hiperespectáculo mediático para legitimarse ante la comunidad internacional. En el último tiempo, su figura ha decaído producto principalmente de los intentos fallidos de hacerse con el poder soberano del país y ha vuelto a aparecer en canales de televisión internacional intentando entrar a una sesión de la asamblea que lo erigió en su momento, mientras en el interior era proclamado otro opositor<sup>17</sup>. Todo como en una ficción televisiva.

## PIÑERA HIPERESPECTACULAR

En Chile, como en otros países de la región, y muy en consonancia con la política hipermediada, tiene su propio maestro del espectáculo. Sebastián Piñera, elegido por segunda vez en las elecciones de 2017 es un empresario multimillonario que, al estilo de Trump, Berlusconi, Macri y tantos otros presenta más que unas cuantas sombras en su biografía como hombre de negocios. Entre ellas se cuenta una orden de arresto en la década del 80, luego de haberle sido imputado el delito de estafa contra un banco y haberse dado a la fuga<sup>18</sup>. Su fortuna la hizo durante esos años, luego de ser enviado a Estados Unidos a estudiar el sistema de las tarjetas de crédito. A su regreso, informó que el sistema no era factible de ser usado en Chile y, haciendo uso de los contactos que había logrado, integró el sistema por cuenta propia, amasando con ello al día de hoy más de 2.888 millones de dólares, cifra que lo ubica entre las mil personas más ricas del mundo, según el ranking Forbes (Forbes Magazine: 2019). En los 90, inicia con fuerza su carrera política e irrumpe en el espectáculo mediático con un episodio conocido como el "Kiotazo"<sup>19</sup>. Un adversario empresarial se presentó en un programa de televisión en vivo y reprodujo en directo desde una radio-casete una conversación telefónica

<sup>16</sup> Ver: <https://twitter.com/jguaido>

<sup>17</sup> <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51022755>

<sup>18</sup> <https://www.eldesconcierto.cl/2018/09/05/dinero-poder-y-politica-los-8-casos-de-los-que-ha-salido-airoso-sebastian-pinera/>

<sup>19</sup> El video se puede ver en: <https://youtu.be/HaypKR2EJD8>



entre Piñera -por aquel entonces pre candidato a la presidencia de la república- y un colaborador en la que ambos conspiraban para sacar de carrera a su competidora Evelyn Matthei (Delgado: 2018).

Figura 3. Portada del Diario chileno *Las Últimas Noticias*, del 25 de agosto de 1992<sup>20</sup>.



Conocedor de la espectacularización de la política, Piñera se hizo de la propiedad de uno de los 3 canales de televisión más grandes de Chile y desde ahí proyectó su figura como político de importancia, antes de comenzar su carrera presidencial. Con un medio masivo bajo su control y un dominio de la acrobacia política, aprendió los códigos del hiperespectáculo. Esta experticia la puso en práctica cuando recorrió el mundo mostrando el papel que daba cuenta de la supervivencia de los 33 mineros que habían quedado atrapados en un derrumbe, habiéndoselo apropiado, a pesar de que originalmente el grupo de hombres lo había enviado como testimonio a sus familias. Piñera lo plastificado y lo transformó en símbolo de la eficiencia de su gestión. Antes de eso, había ya bailado en televisión abierta "Thriller" de Michael Jackson<sup>21</sup> y había copiado al dedillo las técnicas mediáticas de Barack Obama y luego del propio Trump. En efecto, su última campaña electoral tenía el slogan "Tiempos Mejores", la clave chilena del "Make America Great Again". Piñera gusta de las luces, tuitea y busca siempre el golpe efectista, yendo allí donde su presencia incluso innecesaria. Hace unos días, la ciudad de Osorno, en el sur de Chile, quedó por diez días sin suministro de agua potable, pues la empresa (privada, por cierto, y de capitales españoles) dueña de la concesión vertió petróleo en las piscinas de abastecimiento. Piñera, comprendiendo que había ahí una oportunidad para proyectar su imagen de autoridad presente, viajó a la ciudad para beber agua en televisión directa luego de haber sido reactivado -supuestamente- el suministro. Después de las fotografías, las declaraciones, y la correspondiente publicación en redes, Piñera volvió a la capital y la ciudad quedó nuevamente sin agua, demostrando que todo había sido un simulacro preparado para que el presidente se luciera en cámara. El episodio no fue más que otro truco publicitario. En su última victoria electoral se jactó insistentemente de su capacidad de conectar con el electorado digital. Orgulloso decía que era el político con más presencia digital, pues poseía más de 2 millones de seguidores en Twitter. Más tarde, un reportaje auditó sus *followers*, encontrando que más de la mitad de ellos correspondían a cuentas falsas y *bots*. Piñera había realizado otro truco publicitario. (Infante: 2019).

<sup>20</sup> LasPortadasDeTuVida [vidaeenportadas]. (24 de agosto, 2018). "1992 agosto 24 – "Kiotazo. Un día como hoy, hace 26 años, Ricardo Claro daba a conocer en vivo en "A eso de" programa de Megavisión una grabación de Sebastián Piñera para bajar a Evelyn Matthei #Kiotazo #Piñeragate

¿Lo recuerdas?" Recuperado de: <https://twitter.com/vidaeenportadas/status/1032949411935121409?s=20>

<sup>21</sup> Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=MI5rRAAqyEM>

## EL OCTUBRE CHILENO COMO NUEVO PARADIGMA DEL HIPERESPECTÁCULO

Sin duda alguna, lo que comenzó a desatarse el 18 de octubre de 2019 en Chile marcará, segura y profundamente lo que será Chile de los próximos años. Si bien los acontecimientos que se iniciaron con las evasiones masivas de jóvenes en el metro de la ciudad de Santiago producto del alza de 30 pesos en el pasaje, todavía siguen repercutiendo y teniendo réplicas a lo largo del país. Este contexto a impuesto a la sociedad chilena la difícil elección de optar por un camino que definirá un país en ciernes. Por un lado, se presenta la irrupción de un movimiento social que aspira a un nuevo modelo, más inclusivo, equitativo, democrático y participativo. Por otro, la reconfiguración y restauración de un modelo neoliberal que trajo consigo lo que hoy tiene el tejido social chileno herido, cuando no desgarrado.

El espectáculo televisual hasta octubre de 2019 era un bucle noticioso de una normalidad soporífera. La concentración mediática y el duopolio que regentan más del 90% de la propiedad en dos grupos económicos, han conformado un sistema caracterizado por dinámicas de intercambio económico en el que pocos actores dominan el acceso a la información, constituyendo generalmente oligopolios (Guerra: 2019). Ese estado de las cosas tenía como centro del panorama informativo, sucesos de escaso valor informativo que se sostenían, básicamente, en lo que declaraban personeros de gobierno sobre proyectos de ley y lo que la oposición contestaba. A eso, se sumaban hechos que intentaban ahondar en las posibilidades de riesgo que podría significar para Santiago, la rotura de una matriz de agua que podría inundar, por enésima vez en el año, el comienzo de la zona alta de la capital. Aquellos días, se notaba un encuadre noticioso que tenía como marco la identificación de estudiantes del Instituto Nacional como un grupo de desadaptados que boicoteaban la normalidad de las clases y daban un pésimo ejemplo a los jóvenes de educación media del país, en tanto, formaban parte un establecimiento educacional emblemático, al tiempo que elitista, según los medios de comunicación y el propio sostenedor municipal, el alcalde.

Todo cambió el día 18. Después de varios días de evasión por parte de estudiantes secundarios, las estaciones del tren subterráneo amanecieron con fuerte resguardo de la policía de fuerzas especiales. Comenzaba el *hiperespectáculo* digital y televisual del octubre chileno. Ante la muestra de poder de la fuerza pública en medios sociales y la televisión que transmitía todo en directo, la explosión no se hizo esperar. Se arrojaban objetos contundentes a las vías, se rompían torniquetes y mobiliario. Una gran cantidad de jóvenes se tomaba las estaciones principales del centro y se hacía con ellas. Todo el país seguía la protesta en redes y medios televisuales. El efecto dominó de lo iniciado por los estudiantes secundarios llevó a que cerca de las 19 horas, Metro de Santiago anunciara que toda la red estaba paralizada. Ese día, apareció el primer video de lo que sería una serie de imágenes que se apoderarían de las redes sociales y harían incrementarse el malestar: un carabiniero había herido a una estudiante al usar su arma de servicio para repeler la protesta en una de las estaciones (Vega: 2019). Santiago se detuvo y sus avenidas principales mostraban gran cantidad de gente caminando desde sus trabajos por la falta de transporte público (Lin: 2019). Con ese telón de fondo, comenzaba a configurarse lo que vendría posteriormente. La gente comenzó a conversar con desconocidos. A organizarse para caminar hasta sus hogares y a celebrar los primeros atisbos de violencia callejera y a escuchar los primeros cacerolazos. La desproporcionalidad del accionar de carabineros con aquellas manifestaciones iniciales, sólo encendieron más los ánimos y de a poco comenzó a llenarse de personas la - hasta ese entonces- Plaza Baquedano, centro neurálgico de la capital chilena. Luego, vinieron las barricadas y la avalancha de mensajes de organización en redes, los videos y las fotografías que superaban por mucho en velocidad y alcance lo poco y nada que podían hacer los medios tradicionales que estaban intentando informar bajo una lógica que en ese momento desapareció. La muchedumbre desafectada los vio de un momento a otro como parte de un problema de enorme envergadura que iría dejándose ver día a día. El colofón del día, lo puso el incendio de un céntrico edificio de una distribuidora eléctrica que todo Chile vio cómo se desintegró en vivo y en directo, sobre todo, en redes sociales con transmisiones de personas comunes y corrientes que contra informaban lo que aparecía en los canales de televisión que hablaban de atentado, sin

tener evidencia alguna. Aquel día, emergieron las primeras consignas del llamado despertar de Chile (Lin: 2019). Comenzaron también los primeros saqueos de cadenas de farmacias, supermercados y tiendas de cadena. En la madrugada y con extraña sincronía, se quemaban las primeras estaciones de metro (Villaruel: 2019). El gobierno, sin entender todavía lo que sucedía, decreta Estado de excepción constitucional y anuncia la aplicación de la Ley de Seguridad del Estado (CNN CHILE: 2019). Lo primero abría las puertas para la salida del ejército a las calles para resguardar el orden público. Todo anunciado en directo y para todo el país que veía, por un lado, la contraposición entre un modo comunicativo que, aunque hiperespectacular, no daba cuenta en tiempo, espacio, alcance e impacto, que aquel producido por las bases mismas de la ciudadanía hiperconectada. Aquel día, Chile despertó y no volverá a ser el mismo. Las movilizaciones se extendieron al día siguiente a todo el país y el presidente aparece en televisión declarando que el Chile se encontraba en "guerra con un enemigo poderoso". Ante eso, la propia ciudadanía movilizaba erigía #ChileDespertó como el mantra que removió hasta las bases a la sociedad chilena. Como síntesis de la catarsis callejera masiva, sobre la fachada de un edificio emblemático de Santiago, ubicado en la misma plaza en que se daban las manifestaciones más intensas y masivas, se proyectaba gigante omnipresente, la palabra DIGNIDAD (Montesinos: 2019).

## SÍ HAY FUTURO

Inicialmente este apartado era más bien pesimista, pues difícilmente se puede avizorar la superación del *hiperespectáculo* y la hegemonía del capital digital en la sociedad contemporánea. El activismo en tiempos de convergencia e hiperconexión parece casi imposible. Los medios sociales se han transformado en amplificadores de una infinidad de gritos, hacia todas las direcciones, pero sin destinatarios aparentes. Los malestares se propagan velozmente, pero, así como se diseminan, se repliegan y desaparecen, alcanzando escasamente a intervenir con fuerza los discursos políticos o a conformar ciudadanías conscientes. Estos nuevos activismos hiperconectados son incontrolables, incalculables, inconstantes y amorfos. Por eso no logran un efecto real de cambio (Han & Butler: 2017). La sociedad del hiperespectáculo no permite la comunicación organizada. Al contrario, apuesta a la desaparición de discursos de resistencia y a la individualización del sujeto digital, alejándolo de cualquier colectivismo y condenándolo a un narcisismo radical basado en apariencias e identidades virtuales y vacías. El sujeto social en la sociedad del *hiperespectáculo* es un individuo altamente conectado, pero al mismo tiempo aislado, abyecto y ensimismado. En la condición contemporánea la comunicación digital carece de marcas de comienzo y final. Es un bucle interminable en el que todos somos '*prosumidores*'<sup>22</sup> en un territorio virtual y desmediatizado. La sociedad del *hiperespectáculo* ha socavado la era de la representación. Nadie quiere estar fuera del escenario hiperreal. Todos quieren la dádiva de la ubicuidad.

Es en este tinglado el capital digital y el *hiperespectáculo* parecieran cerrar posibilidades de futuros alternativos. Si en mayo del 68 las movilizaciones donde el situacionismo de Debord tuvo su epítome contra la cultura espectacular, no fueron capaces de sintetizar un mensaje claro y certero para los oídos del mundo entero que las escuchaba, ¿cómo podría hoy día articularse un cambio radical o un contraataque contra el *hiperespectáculo*?

Sólo con el reconocimiento del papel del espectáculo como eje central de la vida social, decía Debord, la realidad de la representación como vehículo de significación de las representaciones y la necesidad de combinar la teoría con la experiencia de la vida, es posible organizar formas de resistencia (*détournement*). (G. Debord: 1998; Guy Debord: 2007). Sólo a través del *détournement* es posible integrar las dimensiones de la cultura y las relaciones sociales. Este análisis, aunque lúcido y profundo, se sitúa en la cultura mediatizada de fines de los 60 y los 70, cuyos modos de comunicación respondían a la lógica industrial de masas que

---

<sup>22</sup> Contracción de las palabras del inglés *producers* and *consumers* promovida por las teorías de los nuevos medios y la comunicación digital.

imponía el cine, la televisión y la radio (Bassetti, Teli, & Murgia: 2017). De ahí la importancia de someter la visión de Debord a la era de los nuevos medios electrónicos digitales, omnipresentes, más potentes y prevalentes en que se confunde la desmediatización y la sobreabundancia de imágenes y mensajes con un nuevo campo de libertad. Inversamente, en el *hiperespectáculo* son cada vez menos los agentes de poder y limitado el número de corporaciones que lo regentan. El capitalismo digital ha reconfigurado las esferas de la significación y somos todavía incapaces de imaginar el riesgo que esto implica<sup>23</sup>. Pareciera, entonces, que el futuro será virtual; una gran representación *hiperespectacular*.

En algún momento este artículo finalizaba indicando que no había futuro. Sin embargo, y viendo lo que hoy sucede en Chile, donde la sociedad civil organizada ha reconfigurado el tejido social y ha generado nuevos modos comunicativos que subvierten el *hiperespectáculo* hiperconectado, justamente para conectarse en el espacio de lo real. Para intercambiar compartir experiencias, sueños y deseos de una sociedad mejor. Como se decía antes, Chile enfrenta hoy una elección compleja, pero esperanzadora. Es el momento en el que -al fin- la política del *hiperespectáculo* podría favorecer las condiciones para cambios reales y profundos.

Figura. 4. Fotografía de una manifestación en la ciudad de Valdivia, en el sur de Chile. Ese día en el país se manifestaron más de 2 millones de personas en lo que sería la marcha masiva más grande de la historia reciente de Chile. Los eslóganes parecieran homenajear al propio Debord cuando este en, en 1953, en la Rue de Seine en París, escribió en una muralla las que sería una de sus más infames máximas: "NE TRAVAILLEZ JAMAIS". En este caso se lee, entre otros: "#NO ESTAMOS EN GUERRA, ESTAMOS UNIDOS", subvirtiendo y resignificando el propio mensaje presidencial de la "guerra con el enemigo poderoso".



<sup>23</sup> El 10 y el 11 de abril de 2018, Mark Zuckerberg, el CEO de Facebook enfrentó a miembros del Congreso de Estados Unidos, tratando de contestar numerosas preguntas en casi 10 horas de declaraciones, a propósito del denominado escándalo de Cambridge Analytica en el que el papel de Facebook quedó en entredicho al quedar al descubierto la minería masiva y la transacción sistemática de datos de más de dos mil millones de usuarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- AASMAN, S., FICKERS, A., & WACHELDER, J. (2018). *Materializing Memories: Dispositifs, Generations, Amateurs*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- ALBÉRA, F., & TORTAJADA, M. (2010). *Cinema Beyond Film: Media Epistemology in the Modern Era*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- ARMANO, E., & BRIZIARELLI, M. (2017). *The Spectacle 2.0: Reading Debord in the Context of Digital Capitalism*. Londres: University of Westminster Press.
- BARREIRO, F. (s. f.). "La fusión genera niveles inéditos de concentración" - El Economista. Recuperado 30 de julio de 2019, de [eleconomista.com.ar](http://eleconomista.com.ar) website: <https://www.eleconomista.com.ar/2017-07-la-fusion-genera-niveles-ineditos-concentracion/amp/>
- BASSETTI, C., TELI, M., & MURGIA, A. (2017). "Tin Hat Games – Producing, Funding, and Consuming an Independent Role-Playing Game in the Age of the Interactive Spectacle", En M. Briziarelli & E. Armano (Eds.), *The Spectacle 2.0\_ Reading Debord in the Context of Digital Capitalism*. (pp. 167–182). <https://doi.org/https://doi.org/10.16997/book11.j>
- BAUDRILLARD, J., & POSTER, M. (2001). *Selected Writings*. Stanford: Stanford University Press.
- CHÁVEZ, H. (2006). Discurso del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela , Hugo Chávez Frías en la Sexagésima Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas.
- CNN CHILE. (2019). Presidente Piñera decreta estado de emergencia para el Gran Santiago. Recuperado 13 de diciembre de 2019, de [cnnchile.com](http://cnnchile.com) website: [https://www.cnnchile.com/pais/presidente-pinera-decreta-estado-de-emergencia\\_20191019/](https://www.cnnchile.com/pais/presidente-pinera-decreta-estado-de-emergencia_20191019/)
- D. ERLICH, F. (2005). Características y efectos del discurso autocentrado en Aló Presidente. *Boletín de Lingüística*.
- DEBORD, G. (1998). *Comments on the Society of the Spectacle*. Nueva York: Verso.
- DEBORD, GUY. (2007). *La Sociedad del Espectáculo* (2a ed.). Rosario: Kolectivo Editorial "Último Recurso".
- DELGADO, B. (2018). A 26 años del «Kiotazo»: El día que Piñera conspiró para bajar a Matthei de la carrera presidencial | El Desconcierto. Recuperado 28 de julio de 2019, de [El Desconcierto](http://eldesconcierto.cl) website: <https://www.eldesconcierto.cl/new/2018/08/24/a-26-anos-del-kiotazo-el-dia-que-pinera-conspiro-para-bajar-a-matthei-de-la-carrera-presidencial/>
- ENZENSBERGER, H. M. (1982). *Critical Essays* (R. Grimm & B. Armstrong, Eds.). New York: The Continuum Publishing Company.
- FAJARDO, M. (2019). Intelectual argentina Beatriz Sarlo: "Durante 30 siglos la lectura ha sido el soporte de la memoria, eso cambió" - El Mostrador. Recuperado 30 de julio de 2019, de [elmostrador.cl](http://elmostrador.cl) website: <https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/07/29/intelectual-argentina-chile-tuvo-un-pasado-pobreton-que-a-lo-mejor-los-favorecio/>
- FIGUEROA, A., & BROWNE, R. (2016). "Terrorismo, pánico y locura en los trailers de Hollywood. Negación, apertura y explotación después del 11-S". En L. Veres & G. Llorca (Eds.), *Comunicación y Terrorismo* (pp. 45–55). Valencia: Tirant Humanidades.
- FORBES MAGAZINE. (2019). Billionaires 2019. Recuperado 28 de julio de 2019, de Billionaires. The Richest People in The World. website: <https://www.forbes.com/billionaires/#762ca067251c>
- GILMAN-OPALSKY, R. (2011). *Spectacular Capitalism: Guy Debord and the Practice of Radical Philosophy*. Nueva York: Minor Compositions.

- GUERRA, P. (2019). *Concentración de medios de comunicación. Conceptos fundamentales y casos de estudio*.
- HAN, B. C., & BUTLER, E. (2017). *In the Swarm: Digital Prospects*. Cambridge: MIT Press.
- HANBURY, M. (2019). Donald Trump proposed white-versus-black contestant Apprentice season - Business Insider. Recuperado 30 de julio de 2019, de businessinsider.com website: <https://www.businessinsider.com/donald-trump-proposed-white-vs-black-contestants-for-the-apprentice-2019-7>
- HEMMENS, A. (2019). *The Critique of Work in Modern French Thought: From Charles Fourier to Guy Debord*. Cham: Springer International Publishing.
- INFANTE, T. (2019). Mercado Bot: ¿qué son y cómo se compran? Recuperado 28 de julio de 2019, de Revista Capital website: <https://www.capital.cl/mercado-bot-que-son-y-como-se-compran/>
- KELLNER, D. (2017). "Preface: Guy Debord, Donald Trump, and de Politics of the Spectacle". En M. Brizarielli & E. Armano (Eds.), *The Spectacle 2.0: Reading Debord in the Context of Digital Capitalism* (pp. 1–13). <https://doi.org/https://doi.org/10.16997/book11.a>.
- LASN, K. (2000). *Culture Jam: How to Reverse America's Suicidal Consumer Binge—and Why We Must*. Nueva York: HarperCollins.
- LEVIN, T. Y. (2002). *Dismantling The Spectacle: The Cinema of Guy Debord* (T. McDonough, Ed.). Cambridge: MIT Press.
- LIN, T. (2019). "Hasta que la (plaza de la) Dignidad se haga costumbre. Violencias y espacio público en la protesta metropolitana". En K. Araujo (Ed.), *Hilos tensados Para leer el octubre chileno* (Impresa, pp. 299–314). Santiago de Chile: Editorial USACH.
- MIRZOEFF, N. (2009). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- MONTESINOS, E. (2019). *Delight Lab: Disparando luz en medio de la revuelta*. Recuperado 13 de diciembre de 2019, de eldesconcierto.cl website: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/10/20/delight-lab-disparando-luz-en-medio-de-la-revuelta/>
- OLIVA, M., & SHANAHAN, M. (2018). *The Trump Presidency: From Campaign Trail to World Stage*. Cham: Springer International Publishing.
- ONTAÑÓN, A. (2012). "La vanguardia no se rinde": Guy Debord y el Situacionismo. *Situaciones. Revista de Historia y Crítica de las Artes de la Escola D'Historia de L'Art de Barcelona*, (1).
- RAMONET, I. (2000). *La golosina visual*. Madrid: Random House Mondadori.
- SAINT-CLAIR, C. (2018). *Bolsonaro: o homem que peitou o exército e desafia a democracia*. Rio de Janeiro: Editora Máquina de Livros.
- SIPE, D. (1998). *The Future of Oral History and Moving Images*. En A. Freund & A. Thomson (Eds.), *The Oral History Reader* (Ilustrada, p. 479). Londres: Psychology Press.
- SMITH, M. (2013). *Theses on the Philosophy of History: The Work of Research in the Age of Digital Searchability and Distributability*. *Journal of Visual Culture*, 12(3), 375–403. <https://doi.org/10.1177/147041291350203>
- TRUMP, D. (2016). *The Art of the Deal*. Londres: Random House.
- URIBE, A. (2002). *Carta abierta a Agustín Edwards*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- VAN BAUWEL, S. (2012). "The Spectacle of the Real and Whatever Other Constructions", En N. Carpentier & S. Van Bauwel (Eds.), *Trans-Reality Television: The Transgression of Reality, Genre, Politics, and Audience* (pp. 23–36). Lanham: Lexington Books.

VEGA, M. (2019). Videos muestran a manifestante herida y ensangrentada durante enfrentamiento con Carabineros. Recuperado 13 de diciembre de 2019, de Biobio.cl website: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/10/18/video-muestra-a-manifestante-herida-y-ensangrentada-durante-enfrentamiento-con-carabineros.shtml>

VILLARROEL, M. J. (2019). 20 estaciones quemadas y 41 con diversos daños: el recuento de Metro por jornadas de protestas. Recuperado 14 de diciembre de 2019, de Biobio.cl website: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/10/19/20-estaciones-quemadas-y-41-con-diversos-danos-el-recuento-de-metro-por-jornadas-de-protestas.shtml>

WAYNE, M., PETLEY, J., MURRAY, C., & HENDERSON, L. (2010). *Television News, Politics and Young People: Generation Disconnected?* Londres: Palgrave Macmillan UK.

WAYNE, M. (2016). "Hans Magnus Enzensberger and the Politics of New Media Technology". En D. Berry (Ed.), *Revisiting the Frankfurt School: Essays on Culture, Media and Theory* (pp. 192–224). Nueva York: Taylor & Francis.

## **BIODATA**

**José Arturo FIGUEROA:** Profesor del Instituto de Comunicación Social y director de la Escuela de Periodismo de la Universidad Austral de Chile, en donde imparte asignaturas de producción medial y comunicación audiovisual. Ha realizado diversos trabajos de creación documental y video experimental, así como investigación en estudios culturales, cine doméstico y nuevos lenguajes mediales. Actualmente desarrolla una plataforma multimedia de repositorio de contenidos audiovisuales relacionados con las revueltas sociales chilenas de octubre de 2019 (<http://www.narrativasdigitales.cl>).



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 124-130  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## En Kafka no hay amistad

*In Kafka there is no friendship*

Roberto CHACANA ARANCIBIA

<https://orcid.org/0000-0001-8964-5806>

[roberto.chacana@uach.cl](mailto:roberto.chacana@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110868>

## RESUMEN

El artículo examina la presencia de la amistad en Kafka, reconociendo, en primer lugar, la gran importancia que ella tuvo en su vida, reflejada en la estrecha relación que el autor mantuvo con otros escritores tanto de Praga como de Viena. En segundo lugar –y he aquí la propuesta central del artículo–, se sostiene que la amistad está ausente en su obra, cuestión manifestada de cinco formas: la *ausencia de grupos de amigos*, el *trato escasamente amistoso* que sufre el personaje kafkiano de parte de los aparatos administrativos que lo rodean, el *trato escasamente amistoso* que el propio personaje kafkiano inflige a otros sujetos, el *carácter irreal o poco definido* que la amistad tiene en su obra y la *desaparición de la amistad*, a raíz de que el personaje kafkiano termina por aislarse por completo. Las pocas relaciones de amistad presentes en la obra de Kafka son analizadas desde la perspectiva de los tipos de amistad propuestos por Aristóteles.

**Palabras clave:** Amistad; Aristóteles; Círculo de Praga; Kafka.

## ABSTRACT

The article examines the presence of friendship in Kafka, recognizing the great importance it had in his life, reflected in the close relationship that the author had with other writers from both Prague and Vienna. However –and here is the central proposal of the article–, friendship is absent in his work, an issue that manifests itself in five ways: the *absence of groups of friends*; the *unfriendly treatment* suffered by the Kafkaesque character from the administrative apparatus; the *scarcely friendly treatment* that the Kafkaesque character inflicts on other subjects; the *unreal or undefined nature* that the friendship has in his work; and the *disappearance of friendship*, as the Kafkaesque character ends up completely isolated. The few friendly relations present in Kafka's work are analyzed from the perspective of the types of friendship proposed by Aristotle.

**Keywords:** Friendship; Aristotle; Prague Circle; Kafka.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 03-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## INTRODUCCIÓN

Ignoro qué efecto puede tener en el lector la expresión que da título a este artículo: *en Kafka no hay amistad*. Voy a suponer dos, de signo contrario: rechazo y aceptación. Quien experimente rechazo quizá esté pensando en una cuestión de tipo biográfico, en el sentido de que en la vida de Kafka sí hubo amistad, y tiene razón. Como es sabido, Franz Kafka (1883-1924) cultivó por largos años una estrecha amistad con tres escritores que, al igual que él, residían en la ciudad de Praga y con quienes compartía una edad muy similar; me refiero a Max Brod (1884-1968), Félix Weltsch (1884-1964) y Oskar Baum (1883-1941), quienes junto a Kafka dieron forma a lo que Brod denominó el *Círculo de Praga*. Patricia Runfola, en su libro *Praga en tiempos de Kafka*, precisa algunos aspectos de ese círculo, como el año de su “fundación”, 1904 (es decir, cuando cada uno de los integrantes tenía entre 20 y 21 años), y qué ocurrió con él tras la muerte de Kafka: “El Círculo de Praga sobrevivió doce años a la muerte de Kafka, cuyo puesto ocupó un amigo de Oskar Baum: Ludwig Winder” (Runfola: 2006, pp. 75-6).

Además de señalar que fue él quien le presentó a Weltsch y Baum, Max Brod aclara que las amistades de Kafka se extendían más allá del círculo; en su biografía sobre Kafka, Brod sostiene lo siguiente: “No quiero suscitar la impresión de que a Kafka solo se le podía encontrar en el círculo íntimo de los ‘cuatro de Praga’; su carácter le llevaba a buscar la compañía de quienquiera que estuviese animado de los mismos sentimientos que él [...] Tuvieron trato con Kafka: Martin Buber, Franz Werfel, Otto Pick, Ernst Weiss, Willy Haas, Rudolf Fuchs y, más adelante, el recitador Ludwig Hardt, Wolfenstein y otros” (Brod: 1974, p. 106). Junto con subrayar la importancia del médico y escritor vienés Ernst Weiss dentro de ese grupo, creo que en él habría que añadir a otras dos personas que tuvieron un trato especialmente estrecho con Kafka: el actor teatral de origen polaco Jizchak Löwy, y su hermana menor Ottla, a quien el escritor dedica cariñosas palabras en varios pasajes de sus *Diarios* y correspondencia.

De cualquier forma, lo cierto es que de todos esos vínculos el que más ha trascendido es el que Kafka mantuvo con Max Brod, por tres motivos. Primero porque Brod desempeñó un papel destacado en la aparición de relatos suyos en diversas revistas y semanarios de la época, tras animarlo a no mantener en secreto textos que poseían un indudable valor literario. En segundo lugar, porque Brod lo puso en contacto con editores de Leipzig, Múnich y Berlín, ciudades en que aparecieron los siete libros que Kafka publicó en vida: *Contemplación* (Leipzig, 1913), *El fogonero* (Leipzig, 1913), *La metamorfosis* (Leipzig, 1915), *La condena* (Leipzig, 1916), *En la colonia penitenciaria* (Leipzig, 1919), *Un médico rural* (Múnich y Leipzig, 1919) y *Un artista del hambre* (Berlín, 1924). Seguramente en reconocimiento a la importancia de Max Brod en esta materia –y no solo como reflejo de la amistad que los unía–, *Contemplación*, el primer libro, está dedicado a él, cuestión que cobra una especial relevancia si tenemos en cuenta que de los seis libros restantes solamente dos llevan dedicatoria: *La condena*, que está dedicado a Felice Bauer (“Para F.”, reza la dedicatoria de la edición de 1916, mientras que en la edición primigenia, aparecida dentro de la revista *Arkadia*, en mayo de 1913, dice “Para la señorita Felice B.”), y *Un médico rural*, en donde leemos “A mi padre”.

En tercer lugar, la importancia de Brod está relacionada con el hecho de que a pesar de que Kafka le legó sus manuscritos inéditos para que los quemase tras su muerte, Brod no solo no le obedeció, sino que al año siguiente de la muerte de Kafka –Kafka murió el 3 de junio de 1924, en un sanatorio de Kierling, cerca de Klosterneuburg, en el Estado de Baja Austria– emprendió la tarea de publicar toda la obra inédita del amigo. Gracias a esa desobediencia es que conocemos las tres novelas extensas e inconclusas de Kafka –*El proceso*, publicado en 1925; *El castillo*, aparecido en 1926; y *El desaparecido* (o *América*), que vio la luz en 1927–, como también sus aforismos y un enorme conjunto de esbozos narrativos y narraciones inconclusas, entre las cuales se cuentan algunas tan célebres como “Blumfeld, un solterón”, “El cazador Gracchus”, “Durante la construcción de la muralla china”, “Investigaciones de un perro”, “La obra”, entre varias otras.

Pero es precisamente a partir del análisis del conjunto de la obra de Kafka, es decir, de los escritos póstumos y de los siete libros publicados en vida, que es posible encontrar sentido al título de este artículo, puesto que tal análisis –que implica dejar temporalmente de lado aspectos relativos a la vida del escritor–

demuestra que la amistad está ausente en su obra (aunque hay un par de excepciones a las que me referiré más adelante).

## LA AUSENCIA DE AMISTAD EN KAFKA

Creo que se entenderá mejor mi punto de vista si comparamos lo ocurrido en Kafka con lo que acontece en la obra de otros escritores, en donde la amistad sí está muy presente; estoy pensando específicamente en dos autores que, con matices, pueden ser considerados seguidores de Franz Kafka, me refiero a Julio Cortázar y Roberto Bolaño.

En Cortázar la amistad desempeña un papel clave en libros como *Rayuela*, pues el protagonismo no queda reservado al personaje principal, Horacio Oliveira, sino que se extiende, por un lado, al *Club de la serpiente*, el grupo de amigos al cual pertenece Oliveira mientras vive en París, y, por otro, a la pareja compuesta por Talita y Traveler, con quienes Oliveira se reencuentra en Buenos Aires tras haber sido expulsado de Francia, luego de ser detenido por la policía, que lo sorprendió manteniendo relaciones sexuales con una *clochard*, a orillas del Sena. En *Libro de Manuel*, la última novela del autor, observamos el mismo fenómeno, pues las cuitas del protagonista Andrés Fava están entrelazadas con lo sucedido en la *Joda*, un grupo de revolucionarios latinoamericanos que prepara en París el secuestro del *Vip*, un alto funcionario de una de las tantas dictaduras sudamericanas de comienzos de los años setenta, hecho alrededor del cual se desarrolla la novela.

La amistad también posee una gran importancia en Bolaño; de hecho, sus novelas más renombradas, *Los detectives salvajes* y *2666*, están, en buena medida, construidas en torno a las aventuras que protagonizan sendos grupos de amigos; en el primer caso, los poetas *real visceralistas* –los “detectives salvajes” que siguen la huella de la desaparecida poeta Cesárea Tinajero– y, en el segundo, cuatro jóvenes profesores universitarios europeos que comparten el estudio de la obra del escritor Benno von Archimboldi. Su admiración por Archimboldi no sólo los hace coincidir en diversos congresos académicos –es allí en donde los cuatro profesores traban amistad–, sino que, ya afianzados en su relación, tres de ellos viajan a México, país en el que, según las informaciones que han recibido, vive el escurridizo Archimboldi, a quien desde hace mucho tiempo desean conocer en persona.

Todo eso –es decir, *Club de la serpiente*, *Joda*, poetas *reales visceralistas*, académicos tras los pasos de un mentor común– no existe en Kafka, pues en él *no hay grupos de amigos*, cuestión que puede resultar particularmente llamativa si la planteamos de la siguiente manera: Kafka, un autor que vivió rodeado de amigos, escribió una obra sin amigos.

Pero la ausencia de amistad posee una segunda acepción en Kafka y para advertirla puede no ser necesario conocer el conjunto de su obra, pues ella aparece con claridad en dos novelas portentosas como son *El proceso* y *El castillo*. Esta segunda acepción está relacionada con el *trato escasamente amistoso* –o abiertamente hostil, sería más preciso decir– que reciben los protagonistas por parte de los aparatos administrativos que les rodean, vale decir, el tribunal y el castillo. Las dos novelas, por cierto, también permiten confirmar la primera acepción, ya que las pocas relaciones amistosas que encontramos en ellas tienen un carácter más bien instrumental (como la de Josef K. con la lavandera del tribunal, y la del agrimensor K. con Olga), y porque en algunas ocasiones esas “amistades” ni siquiera están suficientemente diferenciadas de la mera concupiscencia. En lo que sigue sintetizaré cómo se manifiesta en ambas novelas la segunda acepción, es decir, el trato escasamente amistoso.

En *El proceso* Josef K. es detenido una mañana en su habitación poco después de haber despertado. Tras llamar inútilmente a la asistente para preguntarle por qué no le ha llevado el desayuno, K. advierte la presencia de dos desconocidos, quienes afirman ser los guardianes encargados de detenerle. Los desconocidos se niegan a suministrarle mayores detalles acerca de la detención, actitud que es replicada por el inspector que luego arriba al lugar y que interactúa con Josef K. de forma seca y severa. A partir de esa mañana, K. enfrentará un proceso que se extenderá por un año y contra el cual luchará inútilmente, primero

rechazando la ayuda “desinteresada” que otras personas desean prestarle y luego buscándola desesperadamente. El trato escasamente amistoso que le inflige el tribunal desemboca nada menos que en su sentencia a muerte, la que es ejecutada por un par de verdugos que una noche lo sacan de su vivienda para llevarlo hasta una cantera, en donde lo asesinan clavándole un cuchillo en el corazón.

En *El castillo* K. llega de noche a una aldea en donde, según sus palabras, es aguardado para trabajar como agrimensor. Sin embargo, ya esa primera noche su versión es puesta en duda, situación que es aprovechada por un funcionario para tratar de expulsarlo de la aldea de forma inmediata. Providencialmente, ciertas informaciones que emanan del castillo le permiten prolongar su estadía en el pueblo, cuestión que, en todo caso, no hará variar la postura de la administración condal, que se mantendrá firme en la decisión de impedirle trabajar como agrimensor. En medio de los esfuerzos que realiza por tratar de revertir tal decisión, el agrimensor se relaciona con una familia que también ha padecido el trato escasamente amistoso de la administración condal, al ser condenada al ostracismo, como castigo porque Amalia, una de las hijas, se negó a entregarse a un alto funcionario del castillo. La relación con esa familia perjudicará seriamente a K., pues, además de hacerlo perder a su novia Frieda, exacerba el fuerte rechazo que K. provoca en algunos aldeanos, en particular en aquellos que son serviles a la administración.

De esa segunda acepción deriva una tercera, que conviene subrayar porque se corresponde con una característica del personaje kafkiano que suele ser pasada por alto. Esta tercera acepción se relaciona con el hecho de que, así como el personaje kafkiano padece un trato escasamente amistoso por parte de la administración que lo rodea, él se comporta de igual forma con otros individuos, convirtiéndolos en víctimas de su mal disimulada prepotencia. Este aspecto suele ser obliterado por la crítica, que parece sentir una especial predilección por el manido tópico que presenta al personaje kafkiano como una simple víctima de algún poderoso aparato burocrático. Si bien esa perspectiva no carece de fundamento, resulta tendencioso omitir la faceta menos amistosa del personaje kafkiano, en especial porque novelas como *El proceso* y *El castillo* son generosas en la entrega de situaciones o episodios en las cuales es evidente el comportamiento hostil del protagonista. En *El proceso*, por ejemplo, Josef K. denigra a la señora Grubach, su casera, a un humilde hombre que al igual que él se encuentra procesado, y a un asistente del banco en el cual K. desempeña un alto cargo ejecutivo. En *El castillo* el agrimensor humilla a sus ayudantes, al director de la escuela y a Pepi, una sencilla muchacha que, a su manera, trata de ayudarlo. El elemento común es que tanto Josef K. como el agrimensor K. creen ser superiores a esos y otros individuos, y se sienten con el derecho a maltratarles de la forma más cruel que sea posible.

Una situación muy distinta a esa hallamos en *El desaparecido*, novela en la que Kafka narra la historia del adolescente alemán Karl Rossmann quien, a pesar de sufrir un trato particularmente hostil por parte de sus padres, un tío y una pareja de bribones que se cruza en su camino, jamás llega a comportarse de igual modo con otras personas, demostrando que posee un carácter puro y bondadoso, que conserva intacto aun en las peores condiciones a las que es sometido. Dichas características aproximan a Karl Rossmann a personajes de otras obras que Kafka escribió en la misma época –me refiero al año 1912–, esto es, a Gregor Samsa, de *La metamorfosis*, y a Georg Bendemann, de *La condena*, sujetos que provocan admiración por su carácter honesto y su enorme sentido del sacrificio.

Pero *El desaparecido* posee otra singularidad, pues es en esa novela en donde están presentes algunas de las excepciones a las que hice referencia cuando hablé de la primera acepción de la ausencia de amistad en Kafka. Las relaciones de amistad que encontramos en *El desaparecido* se corresponden además con las tres clases de amistad propuestas por Aristóteles: la amistad por virtud, la amistad por interés y la amistad por placer. Aristóteles habla de esos tres tipos de amistad en la *Ética nicomáquea* y en la *Ética Eudemia*; en esta última, Aristóteles precisa que la amistad por virtud “es la amistad de los mejores” (Aristóteles: 1985, p. 496), mientras que en la primera señala: “los que se quieren por interés no se quieren por sí mismos, sino en la medida en que pueden obtener algún bien unos de otros” (Aristóteles: 1985, p. 327). En la *Ética Eudemia* puntualiza que la amistad por placer, es decir, la que está orientada hacia lo agradable, “es propia de los

jóvenes" (Aristóteles: 1985, p. 496).

Dado su carácter puro y bondadoso Karl Rossmann tiende a establecer relaciones de amistad basadas en la virtud, como la que brota de manera espontánea entre él y Therese Berchtold, la joven mecanógrafa del Hotel Occidental, lugar en donde el muchacho trabaja como ascensorista durante dos meses. También como consecuencia de su carácter, Karl toma distancia de la amistad por interés, como la que le ofrecen Delamarche y Robinson, la pareja de bribones que lo único que desea es aprovecharse de él y arrastrarlo a un camino en donde predomina la astucia, la mentira y otras vilezas. De la amistad por placer Karl también se aleja, pero no por un prurito de pureza, sino porque es consciente de lo adversa que es su situación: se encuentra en Estados Unidos, en calidad de inmigrante indocumentado, tras haber sido expulsado de Alemania por sus propios padres, país en el que vivía junto a ellos, y luego de ser puesto en la calle por un tío millonario que inicialmente lo había acogido en Estados Unidos; debido a todo eso, mientras por las noches los demás ascensoristas se divierten, Karl Rossmann se dedica a estudiar, confiando en que gracias a ello en el futuro encontrará un mejor trabajo.

Sin embargo, esto último no sucederá, pues transcurridos dos meses Karl será despedido del hotel, en otra muestra del trato escasamente amistoso que suele sufrir el personaje kafkiano, ya que su despido es del todo injustificado (consignemos que ya con el puesto de ascensorista la dirección del hotel lo trataba de una forma muy poco amistosa, pues lo sometía a la realización de extenuantes jornadas de doce horas diarias). Con su alejamiento del hotel finaliza también su amistad con Therese, puesto que Karl deberá buscar otros rumbos.

El repentino término de esa amistad apunta en la dirección de lo que considero es una cuarta acepción de la ausencia de amistad en Kafka, y que se relaciona con la *falta de consolidación o el carácter poco definido y hasta irreal que la amistad tiene en su obra*; sin llegar a tener un rango u orden imaginario –Therese no fue una amiga imaginaria de Karl, eso es claro–, la amistad en Kafka tiene algo de eso. Daré dos ejemplos para ilustrar esta cuarta acepción, uno proveniente de *El proceso* y otro de *La condena*.

En el primer capítulo de *El proceso*, titulado "Detención", Josef K. pide en un momento telefonar al fiscal Hasterer, a quien se refiere como "buen amigo mío" (Kafka: 1999, p. 473). A pesar de que la situación justifica plenamente una petición de ese tipo, la llamada telefónica finalmente no se concreta, ya que K. desiste de realizarla, molesto por el escaso interés mostrado por el inspector. Curiosamente, el fiscal Hasterer no es mencionado nunca más, ni en ese primer capítulo ni en los nueve restantes de la novela. Es verdad que el fiscal Hasterer sí aparece en uno de los seis fragmentos finales, titulado precisamente "Fiscal", en donde son descritas las actividades del círculo de la tertulia al cual asisten Josef K. y Hasterer; sin embargo, en ese fragmento hay un asunto de gran relevancia que jamás es mencionado: el proceso.

En *La condena* Georg Bendemann mantiene una comunicación epistolar con un amigo que se ha trasladado a vivir a San Petersburgo. Además de que la distancia física podría ser interpretada como una señal de la progresiva "desaparición" de la amistad, la comunicación epistolar resulta singular por lo siguiente. Primero, porque, dada la mala situación financiera en que se halla el amigo, Georg omite toda mención a sus éxitos personales, sean estos económicos o de otro orden, transmitiéndole al amigo una imagen de sí mismo que no es del todo real; en segundo lugar, porque el padre de Georg afirma que él también mantiene correspondencia con el joven, declarándose su verdadero amigo. Este pasaje suele confundir a los lectores de *La condena*, que se preguntan sobre la real existencia del amigo que Georg dice tener en San Petersburgo.

## CONCLUSIONES

La "desaparición" de la amistad en Kafka está relacionada no solo con su carácter poco definido o "irreal", que hace que ella se "esfume" de pronto ante los ojos del lector, sino con el hecho de que se trata de una forma de relación de la que el personaje kafkiano parece huir. Tal actitud corresponde a lo que sería la quinta y última acepción de la ausencia de amistad en Kafka, y que es resultado de una decisión consciente, ya que,

decepcionado de los tipos de individuos que tiene a su alrededor –bribones, serviles, verdugos– el personaje kafkiano opta por vivir en soledad, a salvo de las malas compañías. Una determinación como esa implica el rompimiento de todo tipo de vínculo, y, por cierto, no es sencilla de implementar. Ambas cuestiones –es decir, el rompimiento generalizado de vínculos y la difícil implementación que ello conlleva– pueden ser observadas en dos narraciones de animales que Kafka escribió en sus últimos años de vida: “Investigaciones de un perro” y “La obra”, las cuales conviene leer teniendo presente lo sugerido por Walter Benjamin, en cuanto al soterrado vínculo que habría entre lo animal y lo humano: “Es posible leer por un buen rato las historias de animales de Kafka sin haber notado en general que no se trata de seres humanos” (Benjamin: 2014, p. 40).

En “Investigaciones de un perro”, una narración extensa e inconclusa escrita por Kafka en 1922, un perro adulto repasa su vida, examinando los motivos que lo llevaron a romper sus vínculos con la comunidad perruna, la cual, a juicio del perro, asume sin cuestionamiento un conjunto de misterios que no debieran ser soslayados, y a los que él se ha dedicado por completo. Desde su infancia el perro ha tratado de esclarecer tres misterios: qué sentido tiene el arte de los siete perros músicos, de dónde saca la tierra el alimento que consumen los perros, y por qué flotan y cómo se reproducen los perros aéreos. Para ello ha realizado una serie de experimentos e investigaciones, fracasando estrepitosamente en todos ellos. Por ese motivo, el perro destina los últimos años de su vida a identificar el posible error cometido y a tratar de entender la indiferencia y el silencio de la comunidad perruna. En medio de esas divagaciones, en el perro parece perdurar un deseo de comunidad, de una comunidad, eso sí, compuesta por perros *semejantes* a él, es decir, que compartan sus mismos intereses, deseo que, como es posible suponer, es de difícil realización, máxime si ni siquiera su vecino, un perro con el que comparte algún grado de cotidianeidad, satisface sus elevadas aspiraciones.

En “La obra” –otra extensa narración inconclusa, redactada por Kafka en 1923–, se describen los intentos de un topo por habitar de forma solitaria una madriguera que, con gran esfuerzo, ha construido sin ninguna ayuda. El deseo del topo es que la madriguera lo proteja de toda amenaza externa y que lo aisle completamente de cualquier vínculo con otro ser. Para ello, la ha dotado de una entrada cubierta por una densa capa de musgo, de un laberinto de acceso –en el cual él mismo a veces teme perderse–, además de innumerables galerías, otras tantas plazas y una plaza principal, a la que denomina *plaza de armas*, que es el sitio donde más a gusto se siente. Durante un tiempo su anhelo de soledad se ve realizado, hasta que un extraño e ilocalizable ruido acaba por destruir la calma duramente conquistada. Dado el carácter inconcluso que tiene la narración no llegamos a saber quién está detrás del molesto ruido; sin embargo, con lo dicho hasta aquí, existen motivos suficientes para descartar que se pueda tratar de un amigo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES (1985). Ética Nicomáquea. Ética Eudemia. Trad. Julio Pallí Bonet. Gredos, Madrid.
- BENJAMIN, W. (2014). Sobre Kafka. Textos, discusiones, apuntes. Trad. Mariana Dimópulos. Eterna Cadencia, Buenos Aires.
- BROD, M. (1974). Kafka. Trad. de Carlos F. Grieben. Alianza, Madrid.
- KAFKA, F. (1999). Obras Completas I. Novelas. El desaparecido (América). El proceso. El castillo. Trad. de Miguel Sáenz. Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona.
- RUNFOLA, P. (2006). Praga en tiempos de Kafka. Trad. Ana Becciu. Bruguera, Barcelona.

## **BIODATA**

**Roberto CHACANA ARANCIBIA:** Psicólogo y Licenciado en Psicología por la Universidad de Concepción y Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de los libros *Kafka. La lucha por ascender* (2018), *La familia de Kafka: lealtad y sacrificio* (2012) y del poemario *Punto cero* (1996). Ha sido responsable de tres proyectos de investigación (un Fondo del Libro, un DID-UACH y un Fondecyt). Es profesor del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad Austral de Chile y coordinador del Magíster en Pensamiento Contemporáneo.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 131-154  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### El poema en la época técnica

*The poem in the technique age*

**Jorge POLANCO**

<https://orcid.org/0000-0001-6714-5472>

[jorge.polanco@uach.cl](mailto:jorge.polanco@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Isidora VICENCIO**

<https://orcid.org/0000-0003-1334-4294>

[isidoravicencio@gmail.com](mailto:isidoravicencio@gmail.com)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110886>

#### RESUMEN

En este artículo buscamos exponer la concepción heideggeriana del poema en lo que el filósofo denomina "Época técnica". Nos enfocamos en la interpretación que Heidegger realiza acerca del significado de la representación, la técnica, la verdad y el poema a partir de sus interpretaciones de la poesía de Hölderlin. Finalmente, establecemos dos observaciones críticas respecto a esta lectura para repensar el lugar actual del poema.

**Palabras clave:** Época técnica; poema; verdad; Heidegger.

#### ABSTRACT

In this article, we seek to expose Heidegger's conception of the poem in what he calls "Technique age". We focus on his interpretation of what representation, technique, truth and the poem mean based on his work on Hölderlin's poetry. Finally, we propose two critical observations about his interpretation to rethink the contemporary topology of the poem.

**Keywords:** Technique age; poem; truth; Heidegger.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 05-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

Alain Badiou denomina críticamente a nuestra época —no sin polémicas— como “La edad de los poetas” (Badiou: 2007). En este artículo queremos indagar la función de la poesía a partir del estatuto actual del poema. Para ello tendremos que establecer una lectura hermenéutica sobre la interpretación heideggeriana. Nuestra lectura no seguirá una ruta monográfica secuencial; sino que buscará establecer una dación conceptual de la técnica y el poema con la intención de poner a este último en situación respecto de la época contemporánea. La investigación desarrolla una lectura sobre las concepciones de Heidegger como una manera provisoria de atisbar el panorama problemático del lugar actual del poema, que hemos abordado anteriormente en publicaciones y en investigaciones ligadas al campo expandido de la visualidad y la poesía. Para comprender la relevancia del poema en lo que Heidegger denomina Época Técnica, nuestro texto pretende llevar a cabo una revisión sobre lo que el filósofo vislumbra como pensar poético, a diferencia de la manera en que la Época Técnica ha concebido el pensar en general y la esencia de la verdad. Para ello nos concentraremos en la lectura que emprende sobre lo que significa el poema —habitualmente entendido como el *locus* de la poesía— donde se concentraría la tensión lingüística que ejerce el poeta. Si existe algo así como una diferencia o similitud entre técnica y arte, aquello debiera plasmarse a través de la singularidad del poema. Aun cuando nos focalizaremos en su exposición dedicada a Hölderlin, tendremos que mostrar primero el camino que sigue Heidegger para llegar a plantear la relevancia de la comprensión del arte en nuestro tiempo. Bajo esta perspectiva, comenzaremos por dar cuenta de la concepción metafísica en que se arraiga la época técnica, para luego desarrollar algunas observaciones sobre su texto “La pregunta por la técnica”. Concluiremos brevemente con dos observaciones críticas: primero, la diferencia de la recepción entre la época técnica y la reproducción técnica, considerando el vínculo entre imágenes y textos que indican una configuración distinta del poema. Segundo, nos referiremos a la pérdida de la unidad lírica y, con ello, el giro de su estatuto ontológico. Estas dos observaciones dan cuenta de una discusión inconclusa que intentaremos desenvolver en textos posteriores, y que incluso ya hemos merodeado anteriormente (Polanco: 2004).

## LA ÉPOCA DE LA REPRESENTACIÓN

El pensamiento poético ocupa un lugar primordial en la medida en que se ubica en el llamado e interpelación entre *Dasein* y ser (*Ereignis*). La discusión sobre la verdad entendida habitualmente como fuera del devenir y de la historia, es cuestionada temprana e intensamente por Nietzsche en *Acerca de la verdad y la mentira en sentido extramoral*. El ser humano, y sobre todo el filósofo, sería ese animal orgulloso ubicado en un rincón del universo, y que en su pequeñez pretende insertar su intelecto como si fuera eterno; inventa como una necesidad el conocimiento y una verdad arraigada en el lenguaje, estableciendo convenciones olvidadas como tales. Con ello surge una pregunta radical: “¿es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades?” (Nietzsche: 2018). En esta interrogación, Nietzsche pondría en cuestión la verdad desde la tradicional teoría de la correspondencia (a diferencia de la correspondencia que Heidegger delineará posteriormente, sobre todo en la función poética), y al mismo tiempo, se plantearía en los mismos umbrales de aquello que pone en tela de juicio<sup>1</sup>. En *Ser y Tiempo* (1927), Heidegger sostiene que pervive una comprensión originaria que subyace a dicha idea de la verdad radicada en la proposición. Esto es, la concepción que dice que la verdad no está en las cosas, sino en las proposiciones o el pensamiento de quien las piensa. Esta postura se ha arraigado en una extensa historia de la tradición filosófica. En la *Metafísica*, Aristóteles afirma: “decir que el ser no existe, o que el no-ser existe, es falso; decir que el ser existe, o que el no-ser no existe, he

---

<sup>1</sup> Si bien Nietzsche conformaría —de acuerdo con la lectura de Heidegger— el último momento de la interpretación de la verdad proveniente de Platón, también seguiría en la misma comprensión y la consumaría al interpretar el mundo a partir de valores y voluntades de poder. Sin pretenderlo, ubicaría al ser humano en la línea del subjetivismo y el humanismo. Al respecto, véase la relación entre “ideas” y “valores” en sus orígenes platónicos, en Heidegger (2001: 197).



aquí lo verdadero" (Aristóteles: 1995). En esta frase perviviría una concepción de la teoría de la correspondencia, donde el "decir" es el lugar de la verdad. Un enunciado sería verdadero si existe correspondencia entre lo que se dice y aquello sobre lo cual se habla. En sus diversas versiones, esta teoría opone al ser humano con el mundo; aunque en sus inicios ya en Platón aparece plasmada de manera embrionaria, esta comprensión de la esencia de la verdad se llevaría a plenitud con el concepto de sujeto y, más aún, con el desarrollo de la técnica moderna.

Heidegger plantea que la interpretación del lenguaje como lugar de la verdad es una comprensión errada de la tradición (errada, incluso, respecto a la interpretación sobre Aristóteles) (Heidegger: 1997). Por el contrario, el lenguaje habría que pensarlo *en* el lugar de la verdad. Aquello se debe, en primer término, porque preexiste una manera de entender al ser humano de manera ontológicamente secundaria respecto del ser-en-el mundo. Este "ser-en" el mundo se muestra en sus momentos estructurales de apertura: *Befindlichkeit* (disposición afectiva o encontrarse), *Verstehen* (comprender) y *Rede* (Discurso o habla). Quizás si se lee entre líneas, Heidegger dialoga con las tesis de Nietzsche en *Acerca de la verdad y mentira en sentido extramoral*, al señalar en *Ser y Tiempo* que "antes que hubiera algún Dasein y después que ya no haya ningún Dasein, no había ni habrá ninguna verdad, porque en ese caso la verdad, en cuanto aperturidad, descubrimiento y estar al descubierto, *no puede ser*" (Heidegger: 1997, p. 246). En otras palabras, no importaría tanto lo que ha pasado antes o después del Dasein en la tierra, en la medida en que su relevancia se constituye a partir del habitar en la apertura en cuanto ser-en-el mundo. Por otro lado, la comprensión de la verdad de la correspondencia residiría en una concepción aún más originaria: la verdad como *aletheia*, desocultamiento o desvelamiento. La proposición es posible gracias a que el lenguaje yace en un mundo abierto. La condición de aperturidad (*Erschlossenheit*) del mundo precede al lenguaje y lo hace posible; si el Dasein no desocultara no podría hacer juicios. Pero aquella apertura no sólo se muestra en el lenguaje; no se trata de que el lenguaje funde la verdad, sino que éste yace en la aperturidad. Un ejemplo famoso que establece Heidegger es el del martillo, que cuando lo utilizamos lo comprendemos desde ya, sin emplear el lenguaje y, al mismo tiempo, indica una perspectiva manual sobre la técnica. El lenguaje, por lo tanto, no es que sea *el* lugar de la verdad, sino que se asienta en una apertura que nos permite comprenderlo. Heidegger plantea así una tesis fuerte: "el Dasein es 'en la verdad'". Este enunciado tiene un sentido ontológico. No pretende decir que el Dasein esté siempre, o siquiera alguna vez, ónticamente iniciado "en toda la verdad", sino que afirma que a su constitución existencial le pertenece la aperturidad de su ser más propio" (p. 241).

El Dasein no se encuentra encerrado respecto a otros entes, como se desglosa a partir de la concepción metafísica de la modernidad. "Metafísica" no hay que entenderla aquí como una rama de la filosofía, sino como el fundamento —como Heidegger señala en "La época de la imagen del mundo"— en que piensa una era (Heidegger: 2003, p. 63). Con el nacimiento del sujeto se presupone una interpretación metafísica que decanta en un humanismo y en una antropología que lo ubica como centro de "lo real", determinando las concepciones de la verdad, del mismo ser humano, incluso de la naturaleza como un plano de objetos dados para el cálculo (así, lo que nosotros entendemos actualmente por su práctica, es diferente a como los griegos y los medievales la comprendieron) (Heidegger: 2003, pp. 65-68). Descartes fue el filósofo que instauró la metafísica moderna, creando las condiciones para que el conocimiento y la naturaleza sean entendidas a partir de las matemáticas y el cálculo, coherentes con el nacimiento de las ciencias modernas, sobre todo de la física moderna.

El establecimiento del sujeto provoca una manera particular de relacionarse con lo que se concibe como real. Para que exista un sujeto debe haber una relación con un objeto (y otros sujetos), que implica por principio una escisión. En este caso, un "objeto" que se opone desde ya al ser humano es la naturaleza, convertida en objeto de estudio en cuanto es preconcebida a partir de la cuantificación y la medida, aunque los seres humanos también son comprendidos a su vez como "recursos humanos". El sujeto sustentaría el poder de determinar *sus* objetos, manipularlos, investigarlos y transformarlos finalmente en zonas de su representación; en otros términos, en una imagen suya (Heidegger: 2003, p. 87). Como los objetos se distancian de mí, o simplemente no soy yo, se presupone una oposición que intenta ser controlada. La naturaleza, a través de

esta voluntad de poder, es convertida en un objeto de investigación. Como estamos acostumbrados en la cotidianidad a esta concepción, otras maneras de asimilarla son rápidamente descartadas. Por ejemplo, comprender la naturaleza como un lugar de asombro o un espacio sagrado (como la conciben los pueblos no modernos), o como aquello que está constantemente germinando, presentando la efervescencia de lo vivo, pasa a ser desechado como una actitud *meramente* romántica. Esta imposición de la concepción representativa algo dice sobre ella. Más adelante volveremos sobre este aspecto

Esto no quiere decir que Descartes haya propuesto tal cual estas ideas y que después fueran aceptadas sin más; de lo que se trata es que los presupuestos de sus argumentos tuvieron vastas consecuencias, seguidas y ampliadas posteriormente. Para citar algunos de sus desarrollos, podemos leer en Kant a través del giro de su "revolución copernicana" la continuación de los presupuestos metafísicos modernos. En efecto, el sujeto ya no es más un ente pasivo de un objeto determinado; por el contrario, el sujeto adquiere un lugar primordial, estableciendo en los fenómenos condiciones *a priori* a la experiencia, como es el espacio y el tiempo. Sin embargo, a pesar de su revolución, Kant no modificará la esencia de la verdad conservando la concepción de la adecuación, indicando además que sólo hay verdad y error en el juicio (Kant: 1997, p. 297). En la *Crítica de la Razón pura*, Kant asevera: "*¿qué es la verdad?* Se concede y se presupone la definición nominal de la verdad, a saber, la conformidad del conocimiento con su objeto" (p. 97). En otras palabras, la presuposición científica de Kant consiste en la relación sujeto y objeto y un determinado lenguaje, el del juicio, donde se ubicaría el lugar de la verdad en el entendimiento. Asimismo, hallamos en el siglo XX desarrollos parecidos como el caso del Primer Wittgenstein, cuya concepción de la verdad se cimienta en la correspondencia de lenguaje y mundo en la medida en que serían isomórficos. Esta identidad de formas (o estructuras) es posibilitada por un determinado tipo de lenguaje, el científico, que representaría el mundo a partir de la oración enunciativa. No es el caso seguir aquí con estos breves ejemplos; mencionamos estos casos para mostrar cómo la esencia de la verdad entendida a partir de la adecuación ha tenido una vigencia e importancia fundamental en la tradición filosófica.

En la conferencia "La época de la imagen del mundo" (1938), a la que hemos aludido anteriormente, Heidegger delinea algunas de las características que han determinado la Época Moderna, dando cuenta de esta metafísica arraigada en el vínculo entre sujeto y objeto. Aun cuando el filósofo señala cinco fenómenos principales (la ciencia, la técnica mecanizada, el arte comprendido en el horizonte de la estética, la idea de cultura y la pérdida de los dioses), nos referiremos por ahora a los aspectos que guardan relación con la primera. Si bien el concepto de ciencia no nació con los modernos, la importancia que presenta en nuestra época no sólo proviene de sus avances, sino más bien en el modo que se concibe el conocimiento, el ser humano y la naturaleza. Y aquello se debe al surgimiento de la relación sujeto y objeto, que convierte en relaciones objetivables todo aquello que conforma y rodea al humano.

Como señalamos con antelación, el conocimiento científico privilegia un modo de comprender el saber en que, a partir de la ciencia moderna y su método, ya no puede entenderse como antes; es decir, como *episteme*, en el caso de los griegos o ciencias relacionadas con la teología, en la filosofía europea de la Edad Media. De modo sucinto, podríamos consignar al menos tres características fundamentales que Heidegger establece en el texto referenciado, en el ámbito de lo que se entenderá por saber a partir de la ciencia moderna: primero, el conocimiento es considerado como una investigación. El conocer instala un dominio del ente, la naturaleza y la historia, donde se intenta cumplir con el paradigma de la exactitud. En otras palabras, en la matematización del conocimiento, que cumple su máxima expresión en la física moderna. La física no puede desligarse de la matemática –pasa a llamarse "Física matemática"– que observa los fenómenos a la luz del cálculo y la medida. De esta manera, dispone de los entes para asegurarlos. En segundo lugar, este conocimiento se funda en la regla o ley, que mediante la explicación llevada a cabo y contrastada por el experimento, proyecta de antemano en la naturaleza fenómenos dados para el cálculo, es decir, en su regularidad cuantificada. Desde ya existe una comprensión previa de los fenómenos como objetivables. Y, en tercer lugar, el conocimiento reviste el carácter de empresa, donde el saber se convierte en una empresa de investigación, creando un tipo de intelectual modelo llamado investigador, que es un técnico del conocimiento. La institucionalidad que configura

este tipo de intelectual delinea un modelo del saber que sigue esta proyección calculadora, como es la actualidad de las universidades, contradiciendo su mismo término. Dentro de este tipo de institucionalidades, Heidegger alude también a las editoriales, que instauran lo que es lo publicable y, de esta manera, rigen el circuito del conocimiento. “El decisivo desenvolvimiento del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación” (Heidegger: 2003, p. 70).

Estos planteamientos de Heidegger se han plasmado en el modelo actual de las universidades, que comienzan a librar un combate entre modos de entender el saber, radicalmente distintos. El investigador es un técnico supeditado a la idea de progreso y a la maquinización del propio conocimiento. El investigador, tal como señalará posteriormente en su conferencia *Serenidad* (1955), aparece supeditado a un tipo de pensar que es el pensamiento calculador. La discusión en torno a este pensar es amplio, puesto que la investigación que comienza a dominar la comprensión de la universidad que planifica y mide sus investigaciones con el fin de llegar a resultados. La eficacia, el progreso, la especialización y, sobre todo, la proyección que asegura sus objetos de estudios, crean un modelo de saber típicamente moderno. Aun cuando Heidegger sostiene que no entrega una valoración, sino una descripción de estas empresas de investigación<sup>2</sup>, no deja de ser llamativa la manera cómo el lector extrae algunas consecuencias sobre varios de los presupuestos actuales de cómo se entiende el saber. Vale decir, aquello que posibilita la proyección del investigador contiene un fundamento metafísico: el dominio de la representación.

La investigación asegura y dispone no sólo aquello que investiga, también el propio pensar es visto por medio de un control calculado. De allí que se entienda mejor la frase de Heidegger “la ciencia no piensa” (Heidegger: 2007, p. 270)<sup>3</sup>, puesto que en su estructura no cabe el pensamiento meditativo, tal como veremos más adelante. Según Heidegger,

(...) la investigación dispone de lo ente cuando consigue calcularlo por adelantado en su futuro transcurso o calcularlo a posteriori como pasado. En el cálculo anticipatorio casi se instaura la naturaleza, en cálculo a posteriori casi la historia. Naturaleza e historia se convierten en objeto de representación explicativa (...) La ciencia sólo llega a ser investigación desde el momento en que se busca al ser de lo ente en dicha objetividad (...) Esta objetivación de lo ente tiene lugar en una representación cuya meta es colocar a todo lo ente ante sí de tal modo que el hombre que calcula pueda estar seguro de lo ente o, lo que es lo mismo, pueda tener certeza de él. La ciencia se convierte en investigación única y exclusivamente cuando la verdad se ha transformado en certeza de la representación (Heidegger: 2003, p.72).

En esta mirada, la concepción usual de la verdad comprendida como objetividad trasluce una proyección del sujeto que espeja en todos lados su propio rostro; esto es, su representación. De ahí que sostener que el sentido del ser ha caído en el olvido pueda también entenderse en el contexto de la metafísica occidental, que comprende la realidad bajo parámetros que culminan en un humanismo y subjetivismo exacerbado. En tal perspectiva existe una coincidencia en estos análisis con la observación de Nietzsche al inicio de *Acerca de la verdad y mentira en sentido extramoral*. Pero no se trata de una condena moral, sino de la manera en que el ser humano concibe su lugar en el mundo. Las reflexiones de Heidegger sobre la técnica moderna adquieren relevancia. Por lo pronto, no se trata aquí de que la técnica constituya una característica más de nuestra época, como si fuera el costo o el beneficio del avance del hombre a la luz del progreso. La técnica constituye hoy el fundamento de la manera en que el Dasein entiende tanto la esencia de la verdad como a sí mismo.

---

<sup>2</sup> En la segunda nota de “La época de la imagen del mundo”, Heidegger se refiere a las connotaciones de la palabra ‘empresa’ (Heidegger: 2003, pp. 79- 80).

<sup>3</sup> Véase asimismo AAVV (2002: p. 30).

## TÉCNICA Y VERDAD

¿Por qué la técnica indica un peligro? Si bien la técnica no ha tenido el mismo desarrollo que en épocas pasadas, llegando a mostrar su actual poder planetario tanto destructivo como creativo, desde sus comienzos se planteó como un peligro. La interrogación que cabe aquí es saber en qué consiste la diferencia que presenta hoy respecto de otras épocas. Si se habla de técnica moderna, en comparación con la antigua, y se alude además a la época contemporánea caracterizada por su desarrollo exponencial, deben existir diferencias importantes que distingan el peligro que otras épocas vieron en la técnica como testimonio el mito de Prometeo.

En primer lugar, la inminencia que Heidegger destaca consiste en el origen de la vida misma, que desde ya reviste un carácter peligroso. Por lo tanto, la interpretación de un Prometeo entregándole la técnica (no solo lucidez) a los seres humanos implica una conciencia de la pregunta por el sentido de lo que es y, a la vez, por sí mismos. A diferencia de los demás entes, según Heidegger el Dasein es un ente privilegiado en la medida en que es el único que se plantea la pregunta por el sentido del ser. ¿Esto, desde ya, es un peligro? Al parecer lo es. No se tiene garantía alguna al preguntar por el sentido, pero el ser humano porta consigo la facultad de hacerse aquellas interrogaciones.

En el primer párrafo de “La pregunta por la técnica”, Heidegger señala que su intento quiere preparar una relación libre con la técnica. Desde ya, con esta afirmación, el filósofo ofrece un presupuesto: la existencia contrapuesta a una relación atávica. Aquí hay la advertencia de un riesgo: Heidegger no dice que entablará una relación libre, como si fuera posible describirla y realizarla; ocupa un término precavido: “preparar”. “La pregunta por la técnica” presenta varios de estos recaudos en la argumentación que indican *cierto* carácter irrevocable de la técnica moderna. “Preguntamos por la técnica y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella. Libre es la relación cuando abre nuestro ser-ahí (Dasein) a la esencia de la técnica. Si nosotros correspondemos a tal esencia, entonces podremos experimentar la técnica en su delimitación” (Heidegger: 2007: p.117). Este “quisiéramos” alude de partida a una posibilidad, no a una garantía. Este “quisiéramos” indica un camino, el del preguntar a través del lenguaje, pero sin asegurar nada de antemano. Pareciera que meditar desde ya sobre la técnica indica las limitaciones que reviste al propio pensador y, más aún, al ser humano en la medida en que la técnica no se ofrece al dominio pleno del sujeto.

Aquí existen diferencias esenciales entre la técnica antigua y la actual. No sólo en el cambio del proceso artesanal de fabricación al de producción en serie, que en sí mismo ya es un aspecto relevante como veremos posteriormente respecto del poema, sino en la modificación esencial que imbrica la técnica moderna en el modo de desocultar el ser. La artesanía consiste en un simple poner delante haciendo emerger una obra. En cambio, una de las características de la técnica moderna, es que su modo de crear consiste en un provocar. La concepción de la naturaleza se ve considerablemente modificada. En la primera, hay un proteger y un cuidar, en cierta manera un dejar ser las potencialidades de la naturaleza. Mientras que, en la época moderna, la naturaleza es exigida para que libere energías, y así puedan ser acumuladas y explotadas al máximo. En segundo lugar, la artesanía no guarda relación con la ciencia, tal como sucede con la técnica moderna. Pero, a diferencia de lo que se piensa habitualmente, Heidegger sostiene que la ciencia depende de la esencia de la técnica moderna, y no al revés. Con el positivismo, se pensaba que la ciencia iba a entregar una libertad inusitada, dejando estadios atrasados del desarrollo humano. No obstante, como vimos en el apartado anterior, la ciencia se basa en la investigación, donde el modelo del conocimiento es una manera más en que se plasma la técnica moderna, cuya esencia es el fundamento de la ciencia moderna. Y aquello conlleva un peligro tanto por la potencia como la consiguiente falta de libertad proveniente de la esencia técnica (AAVV: 2002, p. 31). En esta comprensión, la técnica no es un elemento más derivado de la modernidad; es un modo de la verdad donde el ser humano está en relación con el Ser. Es preciso recordar que para Heidegger la teoría de la verdad como correspondencia es derivada de la *aletheia*. Generalmente, la técnica se concibe como un hacer del hombre o como un instrumento que sirve de medio para ciertos fines. En estas maneras de entenderla, el privilegio se da en el humano, quien tendría la potestad de manejarla a su antojo. Si bien el intento por

dominarla no es negativo por sí mismo, es secundario respecto del lugar que ocupa el humano en dicha relación.

La peculiaridad de la técnica no consiste en sus avances o en la utilización de maquinaria solamente, sino en la manera en que su *poiesis* –pro-ducir- se comporta esencialmente respecto al modo de desocultar. Su manera de desvelar es provocante; el supuesto fin de la naturaleza consistiría en descubrir energías, extraerlas, guardarlas, acumularlas y explotarlas. Este concepto moderno del sujeto cartesiano nos ha acostumbrado a entenderla como si siempre hubiera estado a nuestra disposición, justificando esta supuesta obviedad a partir de las necesidades del progreso y los requerimientos de la voluntad de poder. De esta manera, cotidianamente concebimos la naturaleza como un gran recipiente de energía, obligada a entregar más y más en pos del desarrollo. En esta exigencia hay, señala Heidegger, un abrir y un exponer que impulsa a utilizarla con el mínimo esfuerzo, es decir, lo que usualmente se llama eficiencia. En esta concepción de la naturaleza como fuente de recursos, existe el mito paroxístico de que cuando se agoten las materias podremos cambiarnos de planeta. Con todo, no se trata aquí de culpabilizar la técnica, puesto que ésta también es una región de la verdad, un hacer aparecer lo oculto. El camino del preguntar heideggeriano contiene varias sutilezas que son importantes de considerar antes de rotularlo como filósofo conservador antitécnico.

¿Cuáles son las diferencias entre las técnicas antigua y moderna como para entender a esta última como provocación? Primero, es necesario recordar que la lectura de Heidegger no consiste en un reproche moral, aun cuando pueda extraerse posteriormente un actuar ético de sus análisis, puesto que su camino meditativo se dirige a una pregunta por la esencia de la técnica. “Provocación”, además, va ligado a un modo de la verdad; por lo tanto, no se trata de una condena moralizante. Para comprenderlo, es crucial revisar el contraejemplo que el mismo Heidegger se propone: los molinos de viento (cuya ejemplaridad recae otra vez en la producción artesanal). ¿Qué podría distinguirlos en término filosóficos de un ventilador a turbinas? ¿Su progreso? La diferencia no consistiría solamente en aquello; el contraste radica en la manera de relacionarse y concebir la naturaleza. El molino deja ser, se abandona al viento, que arrasa o detiene sus aspas; mientras que la técnica moderna exige que acumule energías para reservarlas después. El ser humano precisa de la naturaleza para almacenar y asegurar. De esta manera quiere imponerse y transformarla en un stock (*Bestände*), configurando un dispositivo técnico diferente al de la antigüedad. La agricultura, afirma Heidegger, pasa a ser industria motorizada, el bosque y los ríos una fuente para las empresas de turismo, y así se gestan diversas formas de convertir los “recursos naturales” en dispositivos que son dirigidos y asegurados. Estos dos últimos rasgos – dirección y aseguramiento- no se encontraban en la técnica artesanal. El desocultar provocante de la técnica moderna desoculta al ente como *Bestände*, es decir, constantes, reservas, stocks, que están allí dis-puestos para ser utilizados.

El cálculo de la técnica no es neutro. Está dado para la exigencia de la naturaleza, provocándola a través de la medición que cuantifica incluso las reservas de aquello que se dispone. Esta última palabra “lo dispuesto” (*das Gestell*) es fundamental, puesto que implica la figura del ser en la época técnica. “Lo dis-puesto” es la manera en que el ser se muestra para el desocultar provocante. El hombre técnico responde desvelando provocantemente (modo de la verdad) a lo dispuesto (figura del ser). El cálculo global no considera lo incalculable, debido a que todo se observa como dado para la cuantificación. Los bosques, los animales, los entes en general –considerando al humano- se ubican dentro del contexto de una economía de la vida, donde la realidad está allí para ser contabilizada, dominada y administrada por la voluntad de poderío.

Aun cuando parezca extraño, el peligro mayor de la técnica moderna no consiste en las potencialidades que desarrolla, su dominio planetario y casi sin límites que puede aniquilar lo viviente, donde el ser humano expande sus pretensiones de poder. El peligro proviene de la esencia misma de la verdad; no hay que olvidar que la técnica reviste la “dignidad” de ser un modo de advenir. La técnica moderna corresponde a un llamado del ser que actualmente consiste en lo dispuesto, y lo hace a partir del desocultar provocante que obstruye otros modos de advenir. Por ejemplo, Heidegger cita los himnos de Hölderlin -sobre todo el poema dedicado al Rin- que guarda otra manera de desvelar el río, diversa a las represas que convierten el afluente en un

dispositivo de energías. Volveremos sobre este aspecto cuando abordemos la *poiesis* poética. Pues no hay que olvidar que también la técnica moderna es *poiesis*, un hacer salir lo oculto. El desocultar provocante de la técnica moderna obnubila otras maneras de la verdad, haciendo parecer que es la única manera de advenir; clausura incluso sus mismas posibilidades como *poiesis* y *praxis*.

Heidegger aclarará que el peligro de lo dispuesto proviene, en primer lugar, de que el ser humano no se percató de la interpelación del ser, operando provocantemente. Su ensimismado impide darse cuenta de que su forma de corresponder es *un* modo más entre otros posibles. Así las otras *ποίησις* son desalojadas o alteradas por lo dispuesto. El desmedro que sufre actualmente el arte en el ámbito social, al ser considerado como artículo suitario de consumo, procede de la exigencia de eficacia y la medición de su quehacer contrapuesto al de las ciencias naturales. Así, para Heidegger, el desocultar provocante excluye y, al mismo tiempo, vela el desocultar como tal, culminando en una falta de libertad del hombre<sup>4</sup>. La pregunta que cabe aquí es si es posible actualmente pensar prácticas artísticas fuera de la circulación del mercado como si el capitalismo no existiera como clave interpretativa.

Insistimos, de nuevo, en algo mencionado reiteradamente acerca de la concepción heideggeriana, el peligro siempre está presente desde el momento mismo de desocultar, puesto que como la misma palabra indica, trae a presencia algo oculto. El peligro (*Gefahr*) es un destino del desocultamiento; un encaminamiento ofrecido por el ser que se da en cada uno en el ámbito del destino que interpela al Dasein<sup>5</sup>. En el caso del desocultar provocante el destino del ser, que se da en forma histórica, reduce los medios a recursos. Esto no quiere decir que el Dasein sea una especie de marioneta del ser. Aun cuando el ser y la verdad no se constriñen a la voluntad del hombre, que es la diferencia que Heidegger entabla con Nietzsche, no son independientes del Dasein. En los primeros párrafos de *Ser y Tiempo*, el filósofo diseña el vínculo entre el Dasein y el sentido de ser a través del círculo hermenéutico. El orgullo y confianza en su dominio sobre la tierra proceden de la falta de comprensión de su relación con el ser. El Dasein no se encuentra solo en el mundo; su actuar depende de la relación con el ser que lo interpela y su correspondencia a ese llamado (*Ereignis*). No obstante, como en la época técnica este corresponder es provocante, la verdad del ser pareciera no ser escuchada más que como lo dispuesto. Así, según Heidegger, “la más peculiar amenaza se ha introducido ya en la esencia del hombre. El dominio de lo dispuesto amenaza con la posibilidad de que el hombre pueda rehusarse a retrotraerse a un desocultar más originario y así negarse a experimentar el aliento [*Zuspruch*: llamada] de una verdad más inicial” (Heidegger: 2007, p. 145).

El peligro es tal que el humano comienza a concebirse como si fuera un recurso más, empobreciendo su existencia a ser un animal de trabajo. Olvida que una de sus “dignidades” fundamentales consiste en haber sido destinado a interrogarse por el sentido y, por lo tanto, a plantear la pregunta por el ser. En esta comprensión, el proceso de alienación producido por el capitalismo es un aspecto clave no evaluado por el filósofo y que repercute en su concepción de la poesía. Si tal como delinea en *Ser y Tiempo*, el Dasein es el ente primordial en la medida en que es el único que se pregunta por el sentido, esta supuesta dignidad consiste en ser el custodio de la verdad, peculiaridad que los dispositivos técnicos obstruyen cuando el humano se ve a sí mismo como un stock dentro de la representación del mundo técnico. Sin embargo, a la luz de un poema de Hölderlin, Heidegger apunta a la conocida y enigmática frase leída en este contexto: “Pero, donde hay peligro / crece también lo salvador”, proveniente del himno tardío “Patmos”.

Estas palabras “peligro” y “salvador”, Heidegger las entiende también de un modo singular. En un primer atisbo, podría pensarse que el filósofo se refiere a la amenaza que suscitan los objetos técnicos; pero el peligro opera antes que la utilización. El peligro está constituido por el predominio de esta modulación del ser (lo dispuesto), que impide al ser humano abrirse a otras posibilidades del ser o la verdad (por ejemplo, la cuaterna o

<sup>4</sup> Heidegger no entiende libertad como arbitrariedad, o como el sometimiento a una ley, como sería el caso de la buena voluntad en Kant, puesto que implican una concepción voluntarista y subjetivista del hombre. Libertad la piensa relacionándola con el proteger.

<sup>5</sup> Heidegger pone en relación palabras que adquieren un especial sentido. *Schicken* (destinar) el *destino* (Geschick) y destino es también *ποίησις*, debido a que sigue un camino del desocultar (Heidegger: 2007, p.141).

el desocultar protector). Si bien el peligro que impone lo dis-puesto no es el único, en vistas de que el hombre vive acompañado siempre del peligro; lo dis-puesto es el peligro supremo en la medida en que vela las otras posibilidades del desocultar. ¿Cómo entender este vínculo entre el peligro y el salvar? Ciertamente, no es un asunto fácil de dilucidar, incluso si vamos a los poemas o ensayos de Hölderlin con el fin de entender mejor la manera en que el filósofo comprende estos versos de "Patmos".

Heidegger pone atención al destello que ofrecen los versos de Hölderlin para comprender mejor qué significa esta relación peculiar entre el peligro y la salvación. No realiza una interpretación "crítica" o "literaria" del poema, piensa el verso en su enigmática conjunción. "La salvación" es entendida de una manera inusitada: el salvar consiste en atrapar "a lo amenazado de destrucción para asegurarlo en su persistencia anterior (...)" "salvar" quiere decir algo más. "Salvar" es: reconducir la esencia, para, de esta manera, traer ante todo a la esencia a su propio brillar" (Heidegger: 2007, p. 145). Lo "Salvador" nos lleva a la pregunta por la esencia. Para profundizar en este extraño peligro, es necesario remontarse a la verdad del ser y el acontecimiento apropiador (*Ereignis*), que indican el ámbito de la interpelación del ser al Dasein y la correspondencia del Dasein a su llamado. Tanto el peligro como lo salvador se dan en este nivel. Si lo dicho por Hölderlin es correcto, no puede dislocarse definitivamente la interpelación; de ahí que el peligro lo constituya más bien la manera en que lo dis-puesto opera excluyendo los otros modos del desocultar. La esencia no se reduce a lo dis-puesto. Da la impresión de que mientras más nos abismamos en la técnica, crece la posibilidad de que el ser humano se percate de la necesidad de entablar otra relación. Persiste una similitud con el sentido de vida en la medida en que, tanto en el fenómeno de la angustia como en todo momento de crisis, la inminencia de la pregunta por el sentido llevará irrevocablemente al planteamiento por el sentido del ser.

Desde el punto de vista de la técnica, la esencia remite al vínculo entre el Dasein y la verdad del ser, al acontecimiento transpropiador *-Ereignis-* donde el ser interpela develándose provocantemente (verdad del ser) y el Dasein corresponde al ente como *Bestände*, stocks o reservas, es decir, desde un modo también provocador, que refiere a la modalidad histórica del Dasein en la época técnica. En todo caso, la esencia de la técnica no se reduce a dislocar la verdad. En cuanto esencia alberga en sí el crecimiento de lo salvador. Tanto el peligro como lo salvador, crecen, se enraizan y desarrollan tranquila y calladamente. Para comprender mejor las palabras del poeta, es preciso una preparación, una meditación sobre este supremo peligro que conforma lo dis-puesto; experienciarlo tendría que hacer surgir lo salvador, entendiendo que es un destino del desocultar. Lo salvador no es posible de ser captado de forma inmediata, es necesario enraizarse en el peligro, mirar atento el brillo de lo dis-puesto y del desocultar provocante. Es decir, meditar sobre lo que significa la esencia de la técnica podría despejar nuestro modo de comprenderla y asimilarla.

Ahora bien, ¿cómo se entiende "esencia" en este contexto? ¿Como género próximo o diferencia específica? ¿Como "lo común" dentro de los objetos técnicos? Hay que volver a pensar en aquello, puesto que —como Heidegger afirma desde el comienzo— la técnica no es un aparato técnico<sup>6</sup>. Es necesario replantearse lo que se quiere decir con esencia. *Wesen*: esencia y *wesen*: esenciar, traen consigo una diferencia crucial, a pesar de que se escriban y pronuncien de manera similar. La minúscula de la última indica el uso verbalizado de esencia. Se pasa de una expresión sustantivizada que viene acuñada de un sustancial, de un sustrato que remite a la tradición metafísica —analizada en *Ser y tiempo* como metafísica de la presencia— a una verbalización del ser. Si bien la formación de *esenci* alude a durar, en la tradición inaugurada por Sócrates y Platón, el ser sería entendido como perdurar, *αἰεὶ ὂν*, "lo que se mantiene permanente en todo lo que sucede" (Heidegger: 2007, p. 148). Vale decir, lo que es siempre ser, hallado por Platón en el *eidos*. Pero en los ejemplos de los

<sup>6</sup> Según la perspectiva de Heidegger, la técnica no es lo mismo que la esencia de la técnica. No obstante, la esencia no la entiende tampoco a la manera usual acuñada por la tradición; esto es, como *quidditas* o como género en el que cabrían los rasgos comunes de los objetos técnicos. La esencia no es capturable por la definición aristotélica del género próximo y la diferencia específica. El hecho de que Heidegger distinga desde ya dos modos del desocultar, el *poietico* y el provocante, muestra que no remiten a un género que los incorpore como especie. El destino se da en cada caso y no respecto a una generalidad. Bajo el desocultar de lo dis-puesto, tal como lo ejemplifica Heidegger, no sólo se encuentran los aparatos técnicos, sino también el ser humano. Aquí se hace patente la carencia de una discusión sobre la cosificación desde la tradición marxista.

“asuntos de la casa” y los “asuntos del Estado” (*Hauswesen* y *Staatswesen*, respectivamente), Heidegger plantea que el ser es un imperar, administrarse, desplegarse y decaer; algo completamente diferente de la permanencia atemporal del *eidos*. Heidegger se refiere al imperar de la esencia de la técnica moderna, una imposición que va más allá de la voluntad subjetiva<sup>7</sup>. Por lo demás, plantear una decadencia de la esencia también es algo extraño para la concepción metafísica comenzada por Platón. Heidegger acude asimismo a Hebel y Goethe, agregando otros ámbitos de este esenciar. Por lo pronto, incorpora el juego y el otorgar. En el esenciar se pone en *juego* la verdad y el *Dasein*, así como la esencia de la técnica *otorga* un camino del desocultar. Por lo tanto, el desocultar provocante no constituye un rasgo negativo; desde ya conforma un modo de la *aletheia*. Este es un aspecto crucial del otorgamiento salvador que supuestamente es dado al *Dasein*: la dignidad de custodiar el desvelamiento. Si se toma contacto lúcido con lo esencial, podrá hacerse frente al carácter otorgante de la figura de lo dis-puesto y el desocultar provocante. En otras palabras, al tocar fondo del peligro de la provocación, podríamos aquilatar nuestra dignidad como custodios de la verdad.

Aquí ocurre una ambigüedad: por una parte, este carácter dislocador de lo dis-puesto pone en peligro la relación con la verdad; y por otra, no borra el hecho de que el ser humano sea custodio de la esencia de la verdad. Sin embargo, en la lectura del filósofo, aquello no implicaría una soberbia, puesto que el *Dasein* debe yacer en la humildad de esta custodia, en el crecimiento de lo salvador que se da en mantener atenta la mirada al peligro. La humildad pareciera oponerse a la voluntad de poder del sujeto. Al resguardar ante la vista el peligro supremo, meditándolo, el humano podrá preguntarse por lo salvador. El peligro y la salvación son partes –según Heidegger– de una misma galaxia, dos estrellas que mantienen velada su cercanía. “Si nosotros miramos la ambigua esencia de la técnica, entonces veremos la constelación, la marcha estelar de lo misterioso” (p. 151).

A estas alturas llegamos a una parte relevante de nuestro estudio. En este peligro que arrecia al humano yace la posibilidad de lo salvador; pero como la meditación de Heidegger consiste en un encaminar (Destino) y un preparar, sus interrogaciones no intentan dar una respuesta certera como si fuera un manual de consejos dispuestos para ser utilizados. Aquello no significa que se retorne idénticamente al mismo punto donde se comienza, puesto que tradicionalmente emprender un viaje implica moverse en dirección hacia algo desconocido. Ocurren sucesos en el trayecto que enriquecen la marcha, arribando diferentes a como éramos en un principio. A esto se ha llamado comúnmente experiencia. Así el mismo camino meditativo haría crecer lo salvador. Al final de “La pregunta por la técnica” retornamos a una interrogación planteada en la primera parte: ¿qué quiere decir la palabra “técnica”? (recuérdese que al comenzar el ensayo Heidegger señala que es un camino del pensar a través del lenguaje). En el mismo término se alberga otra posibilidad: *tekhne* quiere decir también en griego “Arte”, proveniente de su pertenencia común a *ποίησις*. “Este nombre recibió –sostiene el filósofo– en último lugar y como nombre propio, aquel desocultar que impera a todo arte de lo bello, la poesía, lo poético” (p. 153). Implícitamente, esta concepción ligada a las Bellas Artes es la que barrunta una comprensión contemplativa como espacio de lo sagrado y, hasta cierto punto romántica, de Heidegger sobre el lugar del poema. En la parte final Heidegger reflexiona en las palabras de Hölderlin, cuyos versos pensados a la luz del peligro le indicaban lo salvador. Es un primer atisbo de la importancia que reviste la poesía en su pensar. Y es el mismo poeta el que le ofrece otra indicación: “poéticamente habita el hombre sobre la tierra”, verso que abre otra posibilidad al desocultar provocante.

Sin embargo, no se trata de que toda poesía, entendida usualmente como versificación, otorgue una posibilidad diversa a esta correspondencia del hombre técnico. Lo poético, que piensa Heidegger, es aquello que no se comprende a sí mismo desde el desocultar provocante, porque también la poesía puede ser concebida a partir de lo dispuesto. El término “Arte” ha tenido su historia, y aunque no nació como un sector de la producción cultural, muchas veces se la comprende en un doble sentido de lo estético: o bien como

<sup>7</sup> Cuando Heidegger utiliza la palabra esencia, quiere decir también que ella impera en su esenciar, desplegándose más allá de lo subjetivo. La experiencia liberadora no es un hacer lo que se quiera, sino que constituiría pensar el ser y la verdad del ser, donde lo que otorga es la *Ereignis*, indicando con ello que el hombre también participa en el desocultar, aunque no dependa de él.



*aithesis*, es decir, dependiente de la percepción y con ello de la subjetividad de la vivencia, o como el gusto por lo bello. En cambio, Heidegger piensa el arte y la poesía en su radicalidad inicial, esto es, como una derivación de la *poíesis*, y en cuanto tal, como una región de la verdad. En esta medida, “lo poético trasesencia (*durchwesen*: traspasa) a todo arte, a todo desocultamiento de lo ente en lo bello” (p. 153). El arte, en relación con el sentido originario griego de poesía, es un modo en que la verdad trae delante -o evoca- de manera distinta a como lo hace la técnica moderna. No obstante, eso se cumple siempre y cuando no se entienda su labor como una reserva, un stock, un recurso humano medido y cuantificado, como muchas veces ocurre en las mismas disciplinas artísticas a partir de mediciones que intentan instaurar un canon. En esta comprensión subyace una dependencia del capitalismo de las ideas modernas y una función social del arte ligado a lo artesanal. Con todo, Heidegger toma ciertas precauciones en sus afirmaciones sobre la poesía. En rigor, no se sabe si el arte y la poesía pueda salvarnos a través de su esencia de los peligros actuales del mundo técnico. “Sin embargo, nosotros podemos admirarnos. ¿De qué? De la otra posibilidad, de que por todas partes se establezca el frenesí de la técnica, hasta que un día, por entre todo lo técnico, la esencia de la técnica esencie en el advenimiento (*Ereignis*) de la verdad” (p. 154). Y aquí se da otro vínculo extraño, mientras más indagamos en la esencia de la técnica, “tanto más plena de misterio se nos vuelve la esencia del arte” (p. 154). Quizás una de las razones de esta afirmación consista en que el misterio guarda relación con lo incalculado, inmanejable e incontrolado, que lleva consigo lo oculto. Frente a aquello, los intentos por manejarlo, agotarlo y reservarlo se tornan infructuosos. El arte expandiría su quehacer en la medida en que se vuelve sin medida, o la sobrepasa a través de la forma de calcular sin reservas, en una extrañeza que suscita a pensar las condiciones del mundo. Para tratar de seguir esta orientación, intentaremos ver el punto medular donde se conjugaría supuestamente el lugar de lo poético: el poema. Con ello intentaremos seguir los derroteros que nos plantea la meditación sobre la técnica.

## EL POEMA EN LA ÉPOCA TÉCNICA

Las imágenes a las que Heidegger recurre en *Serenidad* presentan un carácter agreste y desolador, como los terrenos que crecen dentro de la ciudad, justo en medio de sus progresos y avances como pueden leerse antagónicamente los poemas melancólicos de Baudelaire de *Las flores del Mal*, pues ofrecen al mismo tiempo fascinación por los shocks del enorme París que abandona su rostro medieval. La declaración que se reitera en el texto del filósofo alude a la erosión del pensamiento como una señal de alerta al supuesto incremento del saber, ante la incontable cantidad de investigaciones y publicaciones actuales. Heidegger afirma, por el contrario, una pobreza del pensamiento que ha creado un terreno yermo en que vamos desalentando nuestra capacidad de pensar. No obstante, aquello no apunta a un menosprecio del momento actual o un juicio de valor negativo. “Cuando somos faltos de pensamiento -asevera Heidegger- no renunciamos a nuestra capacidad de pensar. La usamos incluso necesariamente, aunque de manera extraña, de modo que en la falta de pensamiento dejamos yerma nuestra capacidad de pensar” (Heidegger: 1994, p. 2). Esta extrañeza tiene que ver con lo visto anteriormente respecto al carácter obstructivo que lleva consigo el modo de la verdad en la época técnica. Heidegger establece al respecto una comparación clave: yermo sólo puede darse en aquello que tiene posibilidades de crecimiento, una autopista, por el contrario, no posee dichas potencialidades. El ser humano no pierde las capacidades de hacer crecer su pensamiento. No es un camino asfaltado, una máquina, un capital o un “recurso humano”, aun cuando el uso del lenguaje actual utilice estas expresiones.

¿Qué entiende Heidegger entonces por una huida del pensar? Ciertamente, cuando Heidegger alude a esta huida, se está refiriendo al pensar que denomina como “meditativo”. Hoy lo que abunda es el pensamiento calculador, “que cuenta, calcula; posibilidades continuamente nuevas, con perspectivas cada vez más ricas y a la vez más económicas” (Heidegger: 1994, p. 3). Es un pensar que no se detiene, proyectando, calculando y midiendo lo real, afincado en la eficiencia. Incluso, cuantifica su propio pensar, entendiendo todo lo que rodea y a sí mismo como dado para cálculo. Si bien el filósofo no se contrapone a este tipo de pensar, necesario

también para el habitar humano, el problema radica en que es concebido como la única manera de pensar, obstruyendo otras posibilidades. Heidegger alude al pensamiento meditativo que hoy brilla por su falta en el mundo contemporáneo, necesario, entre otras razones, para que crezca una distancia del ensimismamiento que provocan los dispositivos técnicos. "El pensar calculador no es un pensar meditativo que piense en pos del sentido que impera en todo cuanto es" (p. 3). Esta pregunta por el sentido pasa desapercibida, precisamente por la confianza abismante en el pensamiento calculador, que pareciera la única vía en que el ser humano puede corresponder al ser. Para el filósofo, lo riesgoso no consiste en que el mundo se tecnifique completamente. "Mucho más inquietante es que el ser humano no esté preparado para esta transformación universal, que aún no logremos enfrentar meditativamente lo que propiamente se avecina en esta época" (p. 6). La inquietud viene dada por la falta de pensamiento meditativo. El pensar calculador que obnubila y cierra otros modos de la verdad, pareciera que se encuentra tan ensimismado y encerrado en su cálculo, habitualmente en la particularidad del especialista, que la apertura de la totalidad es velada. Sin embargo, el pensar meditativo pervive de todos modos soterrado sin desaparecer cabalmente. Quizás un ejemplo pueda resultar más esclarecedor: la preocupación de un ingeniero que trabaja en minas consiste en hacer rendir la naturaleza con el menos costo posible, a la luz del beneficio del progreso; su pregunta no recae en el sentido de lo que está realizando, en lo que subyace en esta eficiencia, es decir, ¿qué quiere decir progresar? Se podrá aseverar que un ingeniero no tiene por qué hacerse estas preguntas, pero justamente esta argumentación muestra la potencia actual del pensar calculador. En *Serenidad* Heidegger destaca que todo humano puede plantearse la pregunta por el sentido, no es una cuestión de ser especialista en metafísica o físico. Ya abrirse al camino de las preguntas por el sentido (que en último término recaerá en la pregunta por el sentido del ser) ofrecerá posibilidades de otro modo de habitar.

La experiencia a la que nos quiere conducir el filósofo consiste en un experimentar liberador a través del peligro que conforma el abandono del libre ser del hombre; asunto que atraviesa los textos "Serenidad" y "Hebel el amigo de la casa", entre otros. Pareciera que la meditación por sí misma abriera el camino de la libertad. A partir del pensar, que en Heidegger guarda relación con la interpelación y la correspondencia entre el ser y el hombre, otras formas de desvelar quedarían abiertas. Este pensar sería el pensar por antonomasia que va en pos del sentido que impera en todo cuanto es. Para ello habría que salir de la concepción unilateral de la técnica como instrumental que deja de lado otras figuras de la verdad. La gran dificultad de esta lectura es que deja de lado la perspectiva histórica del capitalismo, enfocando su análisis en el cálculo y el stock. La dificultad del pensamiento calculador es similar al de la técnica, puesto que —como se deja presumir en *Serenidad*— constituye la base de la técnica moderna. En este texto se afirma que desde el siglo XVII se viene preparando esta manera de comprender lo real. No obstante, en *Serenidad* Heidegger intenta señalar un camino diverso, que pareciera residir en el pensar meditativo debido a la estructura dicotómica de su conferencia.

Heidegger propone una senda que apunta a la concepción de la verdad: la apertura al misterio y el desasimiento ante las cosas. En otras palabras, la apertura frente a aquello que desconocemos, lo que no cabe dentro de la planificación del cálculo. Si bien vivimos en un mundo técnico, y así es cómo supuestamente el ser nos interpela, sino también podemos corresponder diciendo sí y no a los dispositivos técnicos. De esta manera el ser humano podría liberarse no sólo de los costos que trae consigo la dependencia, también de que él mismo se vaya convirtiendo en un ente calculador y calculable, afectando su propio ser. (En las tradiciones de lectura de Marx, este fenómeno de alienación y reificación remite a las condiciones de producción que afectan a la sociedad capitalista en general, incluyendo el arte). Pues el modo de representar el mundo se transforma en la única manera de establecer el vínculo con el ser, sin percatarse que existen otros modos de pensar. De esta forma se huye del pensamiento meditativo.

La intención de *Serenidad*, como "La pregunta por la técnica", consiste en lograr una relación libre con la técnica. De partida, el término *Gelassenheit* también ha sido traducido como desasimiento o dejar ser, que conlleva la actitud de liberar a los aparatos técnicos a algo superior a ellas, y no como ocurre cotidianamente con la dependencia de los objetos y dispositivos. Una de las explicaciones decimonónicas por las que el ser humano se aferra de esta manera es que este mismo camino yermo culmina en una imagen desértica del

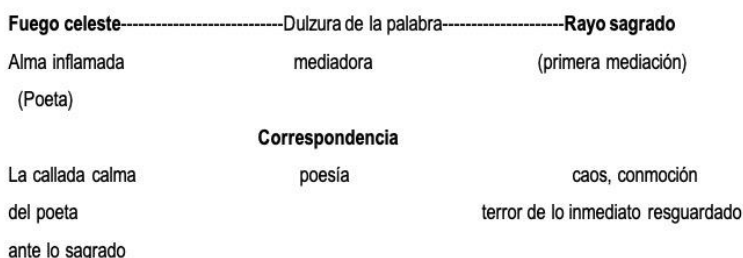
mundo. La conocida frase de Nietzsche sobre el nihilismo como un desierto que crece guarda relación con la muerte de lo sagrado, deponiendo la vida al nihilismo y al desarraigo de la falta de pertenencia -leído desde esta mirada heideggeriana- a través de la unilateralidad de la razón calculante, explicación que se remontaría a cierto espíritu romántico contrapuesto, por ejemplo, a la poesía de Baudelaire, que mencionamos anteriormente. No hay algo que no sea sometido al cálculo y la medida; la naturaleza y la sociedad tienden a verse como lo más cercano y acumulativo. El ser humano se asiría a lo que quiere sacar provecho a través de la voluntad de poder. Ante esta concepción en que predomina la subjetividad y el dominio, la extraña apertura al misterio a la que alude Heidegger constituye un dejar ser, donde se acepta y se incorpora lo desconocido: "la actitud por la que nos mantenemos abiertos al sentido oculto del mundo técnico" (p. 8). El hombre de la técnica pretende dominarla como si fuera un mero instrumento; sin embargo, la técnica en cuanto *aletheia* trae consigo algo oculto que no sabemos hacia donde nos podrá conducir. (Carácter oculto que en la tradición marxista consiste en las contradicciones sociales por medio de la superestructura ideológica y fetichista de la circulación). El pensamiento meditativo sería el pensar por excelencia. Meditar no pareciera ser para Heidegger lo mismo que filosofía. Los mismos estudios filosóficos pueden ser carentes de pensamiento, y ser gobernados por la tecnificación del pensamiento (Heidegger: 2007, p. 268). Con todo, es necesario recalcar que Heidegger no sostiene que el pensamiento calculador sea innecesario ni tampoco que esta dicotomía sea la única posibilidad de los modos de pensar. En su periplo filosófico comparecerá un tercer camino que, en cierta medida, ya estaba presente en la instancia conmemorativa en que se dicta la conferencia *Serenidad*. Recuérdese que la alocución dada por Heidegger se expresa en honor al compositor Conradin Kreutzer. Las primeras palabras del filósofo, aparte de los saludos formales, refieren a lo que significa conmemorar, que en castellano lleva consigo una palabra importante: memoria (véase asimismo "La pregunta por la técnica", Heidegger: 2007, p. 150). Y es, justamente, en ese contexto que Heidegger habla de tres modos de pensar. En el extenso ensayo dedicado al poema "Andenken" de Hölderlin, Heidegger apunta dicha distinción al pasar. Pero antes de aludir al pasaje señalado, es necesario indicar algunas observaciones sobre esta palabra.

Si bien el poema "Andenken" ha sido traducido habitualmente como "Recordación" o "Recuerdo", los traductores Helena Cortés y Arturo Leyte prefirieron traspasar al castellano el título del texto de Heidegger como "Memoria". Las razones de esta preferencia la explican en una nota: el significado que Heidegger quiere dar al término "Andenken" es "el de las dos palabras que componen este vocablo, la preposición "an" y el verbo "denken", esto es, un "pensar en" que otorga el título "Andenken" un valor de futuro que no tendría la palabra recuerdo, que sólo mira hacia el pasado" (Heidegger: 2005, p. 87; en lo que sigue lo citaremos como *Aclaraciones*). La memoria o *Andenken* no es para Heidegger solamente un referir el pasado, sino también un repetir y un reunir que está asociado a *Denken*. En ¿Qué significa pensar?, Heidegger alude a estas palabras asociándolas: *Denken*, *Dank* y *Andenken* (además de *Gedank*). Las tres están íntimamente vinculadas, guardando relación con los más digno o grávido de ser pensado, agradecido y recogido en la conmemoración<sup>8</sup>. "Andenken" de Hölderlin no consiste para Heidegger en una simple añoranza del pasado griego; la memoria remite al quehacer del poeta que conmemora lo más grávido. Lo que quizás también podría relacionarse con la celebración, en tanto comprensión de un modo del quehacer poético, graficado por Hölderlin a través de la fiesta.

En este contexto, Heidegger discute un pasaje complejo del poema, donde Hölderlin escribe sobre la soledad del viaje poético, planteándose: "Pero ¿dónde están los amigos? ¿Dónde Bellarmino / y el compañero?" En una polémica lectura, Heidegger lleva la pregunta hacia el lugar del poeta, donde éste se interroga por su ubicación. En esta interpretación, el filósofo distingue tres modos de preguntar para comprender la memoria que sería empleada con dicha interrogación: "la memoria (*Andenken*) no excluye el preguntar, solo que dicho preguntar no se deja atrapar por la duda calculadora. Además, dicho preguntar poético es de otro tipo que el preguntar pensante, que se arriesga dentro de lo que es esencialmente digno de

<sup>8</sup> Lo grávido, que señala la traducción, guarda relación con la "dignidad" del hombre del llamado de la preguntar por el ser (Heidegger: 2005, p. 136). El recuerdo es una acción de gracias, y el meditar no se da sin ellas dos.

ser preguntado y allí trata de solventar algo distinto que decir lo sagrado" (Heidegger, 2005: p. 142). Desde ya en este pasaje, Heidegger distingue entre un pensar calculador, uno meditativo que corre el riesgo de lo más digno de ser preguntado, y el poético que va en busca –sobre todo en Hölderlin– de lo sagrado<sup>9</sup>. Más adelante continúa concentrándose en los últimos dos: "el pensador piensa en lo que no es de casa, en lo extraño, que no será para él un mero tránsito, sino un auténtico *estar en casa*". Por el contrario, cuando el poeta pregunta rememorando (*Andenkend*) pone en poesía lo de casa" (pp. 142-143). Si bien el poema de Hölderlin fue escrito en un período de especial recogimiento y premura ante su viaje a Francia, frente a diversas situaciones intelectuales y vitales que conmocionaron al poeta, proporcionándole desde ya complejidad al poema debido a su tono iluminado, las aclaraciones de Heidegger revisten el mismo nivel de dificultad. No es nuestra intención dilucidar este pasaje, sino mencionarlo y contextualizarlo en relación con lo que venimos abordando. Sin embargo, con el fin de no dejarlo a medias y entender parte de la poética de Hölderlin, hay que recordar que la lectura de Heidegger apunta al camino excéntrico –tal como se lo ha interpretado– que Hölderlin elabora respecto al viaje de Occidente desde las fuentes griegas, al suceder de la sobriedad de la razón y la destinación de retorno a las fuentes de la tierra natal o las tierras del padre<sup>10</sup>. Es también la descripción de las diversas mediaciones que ocurren en el poeta con el fin de ofrecer el rayo sagrado a los demás mortales, con el peligro de llegar a trivializarlo. En otras palabras, es la explicación de las fuentes de la inspiración poética de Hölderlin. Lo anterior puede visualizarse en un pequeño esquema:



El viaje poético de Hölderlin provendría de este decir sagrado, donde el rayo sería la primera mediación de lo sagrado mismo, mientras la segunda mediación es la palabra poética; el grave peligro que corre el poeta –y eso se puede en las consecuencias vitales que tuvo para Hölderlin– es la doble amenaza de perder lo sagrado. Primero, ante la posibilidad de ser fulminado por el rayo sagrado y, segundo, por la palabra misma, que quizás no baste. Los dos aspectos se pueden atisbar en los últimos poemas de Hölderlin, y más aún cuando comienza a firmar como Scardanelli. Mostramos este esquema para entender mejor lo que abordaremos más adelante y dar cuenta el nivel de importancia que reviste la poesía para Heidegger; no se trata simplemente de un gusto estético, sino de una tarea esencial que responde al *Ereignis* (Heidegger: 2003, p. 61). No obstante, nuestra intención no es quedarnos en la aclaración de Heidegger sobre el poema "*Andenken*". La importancia de la poesía, que guarda relación con el morar, intentaremos pensarla en Heidegger a partir de la supuesta unidad primordial que sería el poema. Si lo poético es un pensar, que puede abrir otra posibilidad al desocultar provocante de la técnica moderna, aquello tendría que mostrarse en este ámbito singular de la poesía. ¿Qué entiende Heidegger, entonces, por poema? Para abordar esta pregunta nos referiremos a la conferencia de Heidegger denominada justamente con este título.

<sup>9</sup> Asimismo, ya en el curso *Los himnos de Hölderlin "Germania" y "El Rin"* Curso del semestre de invierno 1934-1935 en la Universidad de Friburgo, Heidegger distingue entre tres formas de decir: el poético, el pensante y el de la ciencia. Los primeros dos, aunque no son iguales, dicen silenciando; mientras que el tercero, es un enunciar directo.

<sup>10</sup> Los traductores Helena Cortés y Arturo Leyte indican una interpretación novedosa y, hasta cierto punto, sorpresiva en comparación con las lecturas tradicionales, sobre el destino a que conduciría el camino excéntrico: América (Heidegger: 2005, nota 10, p. 92; nota 119, p. 150).

A pesar de la lejanía temporal de más de treinta años entre “El origen de la obra de arte” (1935/36) y “El poema” (1968), es necesario recordar una de las tesis que Heidegger defiende en el primer ensayo, que permite comprender mejor la relación entre técnica, arte y poema. En “El origen de la obra de arte”, y en consonancia con “La pregunta por la técnica”, Heidegger hace ver el origen verbal de “Técnica” y “Arte”: *poiesis* (Acevedo: 1999, pp. 129-130). Considerando aquel vínculo que reside en los modos de verdad, en cuanto *poiesis* como *aletheia*, se suma otro rasgo: “*Todo arte es en su esencia poema* en tanto que un dejar acontecer la llegada de la verdad de lo ente como tal (...) Es desde la esencia poética del arte, desde donde éste procura un lugar abierto en medio de lo ente en cuya apertura todo es diferente a lo acostumbrado” (Heidegger: 2003, p. 52). En esta cita perviven varias nociones imposibles de desarrollar cabalmente en este trabajo, de las cuales es relevante recalcar para nuestros propósitos al menos dos: primero, el poema no es entendido como un “objeto lingüístico” versificado; su amplitud reviste la tesis de que el poema constituye la esencia del arte. En segundo lugar, el arte se conforma –según Heidegger– en la apertura del desocultamiento. En el poema se da el claro de la verdad, implicando con ello una concepción amplia de lo poético.

El poema no es, por lo tanto, una manifestación anímica sedimentada en verso, como si el poeta solo expresara sus sentimientos subjetivos o confidencias. El poema es un modo de advenir, conformando la esencia del arte. Por lo demás, el desocultar de la obra de arte y del poema se diferencia del aseverar técnico, en que no es disponible y dado como una reserva: “la fundación (de la verdad en el arte) es algo que viene dedo por añadidura, un don” (Heidegger: 2003, p. 54). Estas tesis son fundamentales para comprender la relevancia de la aclaración que lleva a cabo Heidegger, puesto que no se trata simplemente de una preocupación radicada en la crítica literaria o en la filosofía del arte. El poema en cuanto esencia del arte, configura un modo de *aletheia* que puede proporcionar una manera diversa al desocultar provocante. En este ensayo, particularmente la sección llamada “la verdad y el arte”, Heidegger sostiene que la esencia del arte es poema y, a su vez, éste consiste en fundación de la verdad, en tres sentidos de fundación: en cuanto donar, fundamentar y comenzar, y a cada uno le corresponde un modo de cuidado. Desde ya plantear el cuidado respecto al fundar, y éste en relación con el poema y la verdad, lo distingue del desocultar provocante, aunque el filósofo no establece las condiciones situadas de producción y circulación del arte en el capitalismo. Esto daría cuenta de una sutil diferencia en la concepción de la verdad: una expuesta a los shocks de la ciudad como la poesía de Baudelaire –leída por Benjamin–, que quema el velo a través de la distracción, y la concepción del desocultamiento como una contemplación (*cum-templum*) que implícitamente mantiene el velo y el templo de lo sagrado.

Aun cuando la conferencia “El poema” pueda considerarse breve, el texto es pródigo y complejo en sus reflexiones. Las primeras palabras del epígrafe aparecen dedicadas al cumpleaños setenta de Friedrich Jünger. La importancia de Jünger en el pensamiento de Heidegger ha sido interpretada por Michael Zimmerman, dividiendo incluso su influencia en tres periodos relativos a las reflexiones sobre técnica (Zimmerman: 2007). Por ende, la dedicatoria no es para nada trivial; sin embargo, Heidegger no trata en su conferencia la obra de Jünger, sino la de Hölderlin. Es conocida la importancia que contiene este poeta en su pensamiento, y aunque Trakl, Rilke, y el mismo Jünger, entre otros, tienen un lugar especial en el desarrollo de su obra filosófica, Hölderlin es, sin duda, el más relevante por las mismas razones que Heidegger señala en sus cursos sobre “Germania” y “El Rin” de 1934/1935 y la conferencia de Roma, *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Hölderlin no es un poeta cualquiera, en la medida en que sería “el poeta del poeta” (Heidegger: 2008, p.128) y uno de los pensadores más grandes, cuya labor ha insistido en poetizar de manera incansable la esencia de la poesía, estableciendo igualmente una revelación de futuro. No es el caso poner en duda o revisar esta afirmación, pero es innegable que la relevancia de Hölderlin proviene asimismo de la íntima consonancia que logra establecer el filósofo con el pensar poético de Hölderlin, quien amaba los orígenes griegos como quizás ningún otro poeta de su tiempo.

Si bien Heidegger se encamina a pensar el poema a partir Hölderlin, aquello no quiere decir que elabore una lectura acerca de lo que consistiría la estructura común a la generalidad de todos los poemas. Heidegger

apunta a su excepcionalidad, a pensar la poesía de Hölderlin como plasmación del poeta como tal; es más, "en la poesía de Hölderlin experimentamos –afirma el filósofo- poéticamente el poema" (Heidegger: 2005, p. 202). Con anterioridad a esta conocida aseveración, Heidegger se había autoimpuesto un cuestionamiento: ¿cómo hablar del poema si son los poetas quienes están familiarizados con su quehacer?, ¿no debiera ser un poeta –y no un filósofo- el que explicara la forma en que escribe? Esta objeción conforma un argumento fuerte. Presupone que el pensador –y cualquier lector- no podría opinar de lo que no sabe, puesto que se ubicaría en una extranjería que le impediría una familiaridad con el poema. Aquí hay dos aspectos a considerar: primero, Heidegger no se aproxima a la poesía como poeta, sino en cuanto pensador. Por ende, su acercamiento a la poesía constituye más bien un diálogo que un intento por entender al poeta como exégeta. En segundo lugar, no es casual que Heidegger recurra a Hölderlin, debido a que, según el filósofo, es quien se dedica a poetizar "lo peculiar y propio del poema" (p. 201), a pesar de calificarlo como extraño y enigmático. ¿Querrá decir que la poesía sería de partida extraña y, por ende, quien quiera leerla estaría en las mismas condiciones que el poeta? Por ende, ¿el poema sería ya una extrañeza? Algo de aquello señala Heidegger en múltiples lugares, cuando sostiene que la poesía sería inhabitual pero no por eso menos real. No obstante, dejaremos la pregunta abierta para seguir merodeando en ella, puesto que esta extranjería contiene más ramajes que los mencionados, inclusive para el mismo Hölderlin cuya poesía pareciera no ser lo suficientemente próxima poética e históricamente.

El nudo de lo que estamos señalando se encuentra en el mismo término que indagamos. Según Heidegger, "poema" contiene una ambigüedad: puede significar un concepto general para la historia de la literatura, o puede "querer decir el poema destacado y excepcional, señalado por el hecho de que sólo él llega a nosotros de modo destinal precisamente porque nos poetiza el destino en que nosotros mismos nos encontramos, sepámoslo o no, tanto si estamos dispuestos a asumirlo como si no" (p. 202). Desde ya en esta cita se mencionan varios aspectos relevantes. Primero, el poema no sería algo común, en cuanto su sentido no se revelaría en la uniformidad de la vida diaria, modulada por las expresiones técnicas de la publicidad o los *medios* de comunicación, que conciben el lenguaje como un instrumento reduciendo el entorno a algo disponible. Cuando Heidegger alude a este carácter excepcional apunta, en primera instancia, a la posibilidad de concebir el lenguaje de otra manera. En *Hölderlin y la esencia de la poesía*, sostenía que la poesía era la más inocente y peligrosa de las tareas, en vistas de que se puede decir a través del lenguaje lo más puro o esencial como también lo más trivial. (Habría que revisar, en contraste, la poesía ligada a vertientes de política directa o la coloquial, como la de Nicanor Parra, que emplea el uso común y la publicidad). Heidegger mantenía ciertas reservas respecto de *algunas* manifestaciones del arte de su época, aunque no de *todo* el arte contemporáneo. Hay que recordar que tanto Trakl, Jünger, Char o Celan, entre otros que admiró e incluso guardó reserva, fueron también sus contemporáneos.

En segundo lugar, al comprender el poema como destino, esta concepción no pareciera ser la más usual, sobre todo si se la considera a partir de los estudios de literatura. Aquí "Destino" tampoco parece significar "sino" o un futuro inexorable; en este pasaje "Destino" constituye la indicación de donde nos encontramos –de la cual podemos estar enterados o no-, señalando la apertura no subjetiva del poema. No se trata de negar o afirmar su potencia, sino más bien de lo que revela sobre el tiempo en que nos asentamos históricamente. Para el filósofo, el poema no sería un asunto de una vivencia pasajera; apuntaría más bien a un asumir la experiencia a la que nos interpela. Si se piensa a cabalidad, este experimentar que yace en el poema de Hölderlin puede llevarse a cabo por parte del lector en una interpelación, cuando aquél se hace cargo de lo dicho. No se trata de un análisis científico, lingüístico o canónico, que estandarice textos según un marco dado. Desde el principio comprende el poema como una extrañeza, no cuantificable ni medible de acuerdo con resultados; escucharlo significaría atesorar la espesura de su enigma.

En la conferencia, Heidegger intenta posteriormente despejar cuáles son los poemas o textos más acordes de Hölderlin para comprender el poema. Lo más obvio sería abordar los ensayos del poeta referidos a la poesía, o los poemas explícitos relativos al quehacer poético (como "Vocación del poeta" o "Ánimo de poeta"). No obstante, el filósofo los deslinda por estar ligados –sobre todo los ensayos- a la experiencia de su poema.

Estas afirmaciones pueden ser cuestionables, debido a las preocupaciones y amplitud de los ensayos de Hölderlin en relación con el lugar de la poesía. Sin embargo, Heidegger opta por seguir ciertos pasajes y versos precisos, en algunos casos muy específicos y de períodos distintos. El filósofo no ignoraba la particularidad y precisión pormenorizada de su lectura, en varias de sus aclaraciones señala la data de los poemas y las distintas versiones, guiándose a veces por los esbozos y no los textos supuestamente definitivos. Como mencionamos, su aproximación no es lingüística ni literaria, sino que se entabla a partir de un polémico diálogo filosófico. Y para ello no existe una sola forma de acercamiento, una doctrina previa sobre la manera correcta de acercarse al poema. En otros ensayos o conferencias, Heidegger establece modos diversos de aproximación: por ejemplo, la lectura acabada de un solo poema, la lectura a partir del desglose verso a verso, o a través de la combinación de versos y poemas diferentes. No existe una estructura previamente garantizada.

Heidegger toma sus riesgos. Para avanzar prefiere referirse a la tercera estrofa de la elegía "Pan y vino", poema que también es citado en otro texto capital suyo, del que toma el verso "Y para qué poetas..." como título. A partir de la cita, Heidegger sigue la conocida tesis de la inspiración poética, aunque con matices propios: "no es el poeta quien inventa lo propio de su poema, sino que le es asignado. Él asume la voz de la determinación [*Bestimmung*] y sigue la llamada, la vocación" (p. 203). Recordemos que *vocare*, viene precisamente de llamado, de ahí procede igualmente la concepción de la poesía como *evocación*. Según los traductores, *Bestimmung* es un "término que incluye la raíz de *"stimme"* ("voz")" (p. 203). La peculiaridad de Heidegger consiste en que la inspiración o el llamado no constituyen una razón para declarar al poeta lisa y llanamente delirante, que al no saber lo que dice habría que expulsarlo de la *polis*. Quiere dejar espacio para escuchar esa voz que dice el poeta. Ahora bien, habría que ver desde dónde proviene esa voz. Cuando se dice, por ejemplo, de los poetas griegos que se sentaban en el trípode de las musas, esto indicaba que la madre de las musas era *Mnemosyne*; por lo tanto, al invocarlas el poeta llamaba a la memoria, reconstruyendo el relato de su pueblo y, a su vez, proporcionando un por venir. La memoria reúne el pasado con el presente y proyecta un futuro. El delirio poético de *Mnemosyne* permitía constelar un pueblo a partir de su relato. ¿Cómo entenderá Heidegger a su vez esta vocación?

Aquí ingresamos en esta conferencia a las secciones de mayor espesura al diálogo entre Heidegger y Hölderlin, más específicamente en la concepción de los dioses huidos. Tal como lee en "¿Y para qué poetas?" a propósito de la misma elegía, Heidegger sostiene que nuestro tiempo de indigencia ha sido advertido por Hölderlin, al dar cuenta de la huida de los dioses no sólo señala su pérdida, sino *más aún* el no percatarnos de su partida. Es, por decirlo de alguna manera, una doble penuria, la medianoche de la noche, donde ni siquiera sentimos la falta de dios como una falta (Heidegger: 2003, p. 199), que concuerda con el pasaje de Nietzsche de la muerte en *La ciencia jovial*. Nótese que Nietzsche era asiduo lector de Hölderlin.

Heidegger lee pasajes semejantes del poema "*Mnemosyne*" en "¿Y para qué poetas?" y "El poema", en que Hölderlin dice "largo es / el tiempo", apuntando al "Gran destino" —en el caso del último texto— que plasmaría y pensaría Hölderlin. Este "Gran" no quiere decir enorme, sino la amplitud temporal que Hölderlin poetiza. Si bien en los dos textos se constata la indigencia con la huida de los dioses, en el comentario de "El poema" el acento está puesto en el por venir, esto es, en el tiempo de advenimiento en espera de los dioses, que ciertamente no son los mismos que la antigua Grecia. En cambio, en "¿Y para qué poetas?" —por lo demás dedicado a Rilke— dichos pasajes ponen énfasis en la medianoche de la noche del mundo, que ya ni siquiera experimenta la carencia de las huellas de lo sagrado. No se trata aquí de optimismo o pesimismo, tal como Heidegger señala en "¿Y para qué poetas?", sino de un destino que habría que pensarlo más acá de esa polaridad (Heidegger: 2003, p. 200). Ahora bien, volviendo a "El poema", Heidegger muestra por medio del himno "Germania" el anuncio del advenimiento de dioses todavía desconocidos. En la cita tomada por el filósofo aparece la palabra "Presentes", pero en su interpretación la lee como un temprano advenimiento, no su arribo. Esa es la doble obligación del poeta: la relación con los dioses presentes y sus nombres, puesto que en cuanto poeta se trata de una cuestión también de lenguaje. ¿De preparar el lenguaje? De manera extraña, Heidegger

afirma –y también varios versos de Hölderlin- que los dioses son anunciados como demasiado cerca. ¿Es una contradicción advertir sobre la huida de los dioses y, al mismo tiempo, mencionar que están demasiado cerca?

Esta cercanía Heidegger la lee en versos del himno “Patmos” y en otra estrofa de la elegía “Pan y vino”; los meandros de la lectura y los poemas contienen diversas sinuosidades, donde supuestamente la poesía intenta sobrellevar la carga del elemento divino. ¿En aquello consiste el decir poético, en la intensidad de su nombrar? Por ahora, no lo sabemos muy bien, pero no deja de ser relevante que Hölderlin sucumba finalmente a la locura, y que en las últimas líneas de “Como en el día de fiesta” –no consideradas en las primeras recopilaciones debido a la confusión- culmine en un balbuceo enigmático diciendo “Alli” (Hölderlin: 1951, p. 33). ¿Habría sido capaz Hölderlin de mantenerse en esa intensa necesidad de nombrar? Heidegger llama a esta vocación –a partir del poema “En las fuentes del Danubio”- que está obligada “por una sagrada necesidad” (Heidegger: 2005, p. 207). Y, en relación con algunos versos del extenso poema “El archipiélago”, es además un decir llamado (“los nombraré para mí, calladamente”, dice Hölderlin), pero no en sentido de guardar un secreto egoísta que los demás seres no merecen conocer. Es lo mismo que debe ser nombrado lo que impone este callar: “el nombre –asevera Heidegger- en que se expresa ese nombrar debe ser oscuro” (Heidegger: 2005, p. 208). Es el lugar en que el poeta nombra los dioses, por lo tanto, suponemos que no debiera ser trivial. Es el lugar para nombrar a los venideros: “a fin de que esa lejanía se abra como tal lejanía, el poeta debe retraerse, retirarse de la presencia opresiva de los dioses y solamente ‘nombrarlos calladamente’” (p. 208). El poeta y la poesía, a través del lenguaje, debe pasar por diversas mediaciones para nombrar a los dioses. Debe retraerse y nombrar calladamente, a fin de preparar el lugar de sus nombres. En castellano podemos diferenciar el silencio con el callar, en la medida en que este último implica una reserva –no en el sentido de *Bestände*- de alguien que sabe algo; en cambio, el silencio no implica necesariamente un saber. El callar del poeta, leído desde Heidegger, tal vez consista también en que algo sabe del rayo sagrado, pero tiene que tratar de hacerlo llegar a los demás mortales sin volverlo pueril. Pareciera que es necesario también saber callar para decir lo esencial. Heidegger ahondará más adelante sobre lo que significa este llamamiento. Por lo pronto, el filósofo indaga primero en lo que sería el nombrar como conocimiento: “El nombre presenta, da a conocer. Quien tiene un nombre es conocido de lejos. Nombrar es un decir, esto es, un mostrar, que permite que se abra el qué y cómo debe ser experimentado y conservado en su venida a la presencia. El nombrar desvela, desencubre. Nombrar es el mostrar que permite experimentar y llegar a saber” (p. 208).

Tal como se observa en esta cita, el nombrar no es sólo una cuestión gramatical, pensada usualmente a partir del sujeto, verbo y predicado, o en términos de un juicio en que se asevera algo sobre algo. En poesía ya no estamos pensando en relación con la oración enunciativa; el nombrar es un mostrar, un traer a presencia, donde se da el desvelamiento. Cuando se lee el poema a cabalidad muestra al lector lo dicho, lo convoca, de otra manera a como sería una afirmación o negación. El poema trae consigo aquello nombrado cuando se lo lee. No requiere de explicaciones, argumentos o demostraciones. El nombrar es un modo en que la verdad permite saber; si es de lejos –señala Heidegger-, en decir hacia lo lejano. Pero si debe llamar algo que está cerca y conservarlo como lejano, constituye un modo de cubrir. Aquí este velar no aparece como negativo, como podría pensarse si se lo considerara como un impedimento que nos distanciara de tener contacto directo con lo desvelado; al contrario, este velar pueda pensarse en varios sentidos: velar como cuidar, velar como cubrir u ocultar; o también, inclusive, como el *rito* de velar las armas, o el *temporal* de pasar la noche en vela. Poéticamente, y en el sentido en que Heidegger aborda a Hölderlin, estas resonancias pueden tener cabida en su lectura desde la traducción al castellano.

Los nombres a los que está apuntando son los nombres sagrados. Quizás para entender mejor este velar que cuida pueda ayudar un parangón con ciertas ideas de Nietzsche, propias de los debates decimonónicos sobre el nihilismo. En el prólogo a la *Ciencia jovial*, el filósofo cuenta que una niña le pregunta a su madre: “¿Es verdad que el amado dios está en todas partes?” (...) «pero eso lo encuentro indecente» - ¡una señal para los filósofos! Se debería respetar más el *pudor* con que la naturaleza se ha ocultado detrás de enigmas e inseguridades multicolores” (Nietzsche: 1999, p. 6). En este parágrafo, Nietzsche expresa la impudicia de considerar lo divino como si fuera un ente más entre otros; al tratar a dios como si estuviera en todos lados, se



corre el peligro de rebajarlo y trivializarlo. En *La genealogía de la moral*, Nietzsche advierte: "hay en el este de Asia pequeños y despreciados «pueblos paganos» de los que estos primeros cristianos podrían haber aprendido algo esencial, un poco de *tacto* del respeto; según atestiguan misioneros cristianos, aquellos pueblos no se permiten siquiera pronunciar el nombre de su Dios" (Nietzsche: 1994, p. 168). Más allá de la interpretación del cristianismo, su observación consiste en que lo supuestamente más sagrado no puede nombrarse sin más, ante el pudor de convertirlo en un ente más. Este es el peligro que recorre el poeta, sobre todo uno como Hölderlin, que intenta ocupar el lenguaje para nombrar lo sagrado. Este lugar de lo poético estriba en una vocación que puede culminar en un mortecino silencio, como ha sucedido con el abandono de la poesía por parte de algunos poetas, o también en la locura o el suicidio. La experiencia de lo sagrado, en todo caso, no consistiría solamente en el nombre de los dioses, también puede ser el nombre de la "Naturaleza", tal como señala Heidegger, revistiendo en Hölderlin un carácter entre velado y desvelado, opuesta a la comprensión de la naturaleza como un stock.

En "Regreso al hogar" (según la traducción del texto que estamos trabajando), Heidegger rescata los versos en que el poeta insiste de nuevo en el callar, "pues faltan nombres sagrados" (Heidegger: 2005, p. 209). ¿Cómo entender entonces este callar si faltan los nombres? La lectura podría propender, como lo han hecho otros intérpretes, a ver la derrota de la misión poética de Hölderlin<sup>11</sup>. No en un sentido peyorativo, por el contrario, sino con el máximo respeto y admiración por el declive sufrido como un héroe, en que va cayendo al precipicio ante la falta de nombres. Heidegger se aproxima de otro modo: primero insistiendo en que este callar no es un secreto guardado ante los otros seres humanos –lo cual negaría su vocación de poeta-, y segundo entendiéndolo como un callar sagrado respecto de los dioses y del sometimiento a lo que le ha sido asignado con cierto reposo, calladamente.

Esta manera de entender el callar no es habitual. El lector quisiera encontrar desde ya una definición de aquel callar con que Heidegger está leyendo en los poemas; sin embargo, no sigue esa ruta de la definición lógica, y los presupuestos ontológicos que conlleva, entendiendo que el asunto abordado no es fácil de definir, menos aun cuando el lenguaje usual y la definición tradicional propende a la oración enunciativa y a la definición del género próximo y la diferencia específica. Pero aquí estamos tratando un lenguaje poético y un nombrar que imbrica lo sagrado. En otras palabras, si el poeta pudiera decirlo fácilmente, seguramente lo hubiera hecho. Pero la imposición de aquello que intenta nombrar, sin trivializar, involucra el máximo cuidado. ¿Qué más complejo de decir que lo sagrado cuando éste se encuentra en su declive cultural?

El callar tendría en vistas el decir lo más suyo del poeta, aquello en que se lo necesita, según Heidegger: el advenimiento de los dioses. El lugar del poeta es especial. Los dioses requieren de él para preparar su aparición. Es un mediador que responde al llamado de los rayos sagrados. Hölderlin menciona, inclusive, que el poeta requiere estar al descubierto para cumplir su misión. Según Heidegger, es aquel que presiente, "o siente antes que el corazón de los hombres que sienten" (p. 212). Entrevé aquello en otros versos del poema "El archipiélago", donde lo sagrado requiere de su glorificación, esto es, dejar que algo se manifieste. Con esos signos, el poeta presiente el temple fundamental en que una época se conforma. Aun cuando no lo señala literalmente así, Heidegger se refiere a los presentimientos y al temple en los cursos de los años treinta *Los himnos de Hölderlin "Germania" y "El Rin"*. El poeta encamina el presentir, pero aquello no puede darse si no hay un sentir en común. Esta breve frase citada indica cierto entrenamiento o dudosa aristocracia de la sensibilidad: no todos son sensibles al decir poético o, mejor dicho, no lo escuchan. El poema requiere de mortales que sientan lo dicho, lo que Heidegger denomina en "El origen de la obra de arte" los cuidadores.

El texto culmina con los versos del poema "Aliento", donde Hölderlin también menciona el "calladamente" -que puede verse en lo sucedido por tanto tiempo con su poesía-, terminando con "y sin embargo florece". Este decir, que cruza el camino escarpado en que el poeta puede caer fulminado por los rayos sagrados, reviste la potencialidad de germinar y sentir que no todo está perdido. Es una tarea mayúscula que la misma vida del

---

<sup>11</sup> Véase, por ejemplo, las lecturas de Peter Szondi (1991) en donde discute también algunas interpretaciones de Heidegger.

poeta alemán retrata. Según el filósofo, el poema, que también es el poema de Hölderlin, “congrega y resume el poetizar –en cuanto un nombrar usado por sagrada necesidad y para el servicio celeste por los dioses presentes- en ese decir articulado que, desde que fuera dicho por Hölderlin, sigue hablando en nuestra lengua, tanto si es escuchado como si no” (p. 212). Y es cierto, pues tal como indica esta última línea, el poema de Hölderlin pasó por vasto tiempo desapercibido en la filosofía y literatura alemana, y su poesía quedó en reserva por casi un siglo, hasta que fue vuelto a descubrir por los recopiladores de su obra y lectores atentos como Heidegger, Nietzsche, Szondi; Benjamin o Celan, entre muchos otros. La reserva de Hölderlin es diferente al de la reserva técnica. Su poesía permaneció resguardada para el debate de poético y político de las recepciones, en la intensidad que, a la espera del cuidado en que llegaran escritores y lectores atentos, se reconoce en su poesía un agradecer y no un provocar, “pues nunca ha doblegado/ al cielo lo violento” (Hölderlin: 2002, p.145).

## CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN FINAL

Hasta aquí hemos intentado seguir y elucidar lo más fielmente posible la concepción de Heidegger sobre el poema en la época técnica. Más allá de la corrección o no de las interpretaciones del filósofo acerca de la poesía de Hölderlin, cuyas lecturas han recibido críticas desde el punto de vista filológico-heurístico, filosófico y político<sup>12</sup>, lo relevante para nuestro estudio es la concepción del poema. En esta conclusión nos interesa establecer dos observaciones críticas: primero, la discusión sobre la función social del poema y, segundo, dar cuenta de la querella en torno a la unidad lírica.

Respecto de la primera, en la lectura heideggeriana prima una perspectiva ontológica acerca del poema que corresponde a sus filiaciones de lectura y la perspectiva de época. Sin embargo, en el despliegue de lo que comprende por “época técnica” no aparecen dos aspectos claves: la transformación de la función social del arte en el capitalismo y las nuevas composiciones técnicas del poema, provenientes del arte de vanguardia y la preeminencia de las nuevas formas de imagen texto. La transformación de las condiciones de la experiencia (tiempo, espacio y materia) que Walter Benjamin analiza a partir de Baudelaire, Lesskow, Proust, Valéry, Brecht, Scheerbarth, etc. en el ámbito literario; y la importancia de fotografía y el cine en el arte de masa, entre otros aspectos ligados a la producción en serie, justo en el mismo periodo en que Heidegger dicta sus cursos y la charla de Roma sobre Hölderlin y la esencia de la poesía, da cuenta de las distancias en el valor de diagnóstico y pronóstico del arte entre estos pensadores, estableciendo a su vez un antagonismo en la política de las recepciones. El aspecto fundamental estriba en la función social del arte. El importante ensayo de Benjamin *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*, rearmado tres veces entre los años 1934-1938, muestra la distancia de una concepción que se interroga por el lugar del arte en el capitalismo y, por ende, de las formas en que la reproductibilidad conjuga con la masa; vale decir, con la politización implícita del quehacer artístico (Benjamin: 2008). La crisis de la experiencia de acuerdo con la interpretación benjaminiana, ya expresada en la escritura de Baudelaire, barrunta la modificación de la estructura de las condiciones de producción que en la segunda mitad del siglo diecinueve y, muy pronto, en el veinte, se observará en la estética del shock y el ingreso de las imágenes visuales. Tanto Mallarmé, el dadaísmo, el surrealismo como el constructivismo ruso, así como otras propuestas de la vanguardia histórica, marcan la ruta de una nueva comprensión del poema. La “reproducción técnica” puede situarse precisamente como la oposición a la “época técnica”, entendiendo que, si bien estas dos lecturas implican un declive, en la primera se establece una concatenación basada en las instancias del capitalismo (procesos de enajenación, fetichismo de la mercancía y modos de producción), mientras que en la segunda se muestra un debate acerca de los efectos de una comprensión filosófica moderna, cuya respuesta poética se configura principalmente a través

---

<sup>12</sup> Véase, por ejemplo, Szondi (1991), acerca del rastreo filológico de Hölderlin y las lecturas de Heidegger; y, desde el punto de vista político, Lacoue-Labarthe (2006; 2007). Para la suspensión del diálogo desde la política del poema y la catástrofe, ver Oyarzún (2006).

del don y la gratuidad. Estas tomas de posición han implicado que las lecturas actuales de la función social del arte puedan leerse de maneras opuestas, ya sea desde el artista como productor o como regreso a una instancia de mediación que busca volver a lo sagrado. En la disputa de las recepciones, que mira desde el presente el arte del pasado vivo articulando el futuro, el poema ha cambiado sus formas de configuración, gracias también a la apropiación y discusión sobre los nuevos medios en torno al ingreso de la construcción de las imágenes. *Un golpe de dados*, de Mallarmé, ya señalaba a fines del siglo diecinueve cómo la información de la prensa y las constelaciones visuales pueden entrar al poema. Esta modificación de la función social fue incluso consignada por el polémico poeta Gottfried Benn en su conocido ensayo "Problemas de la lírica" de 1951 (Benn: 1999, p. 179), donde la mirada ocupa un lugar central en las filosofías de la composición. Aspecto ya graficado por los poetas de principios de siglo veinte que establecen una configuración del poema desde el ámbito de la mirada y el entramado imagen/ texto. Las instancias técnicas del poema contemporáneo, sobre todo a partir de las vanguardias, postvanguardias, poetas visuales, concretos y experimentales, en general, indicaron una modificación del estatuto del poema, complejizando su comprensión mediada por las palabras. La expansión de las imágenes literarias y visuales inciden en el espacio poético, cuya escritura como vida expandida, decanta en poéticas de exploración, investigación e inclusive cálculo (como el grupo Oulipo<sup>13</sup>) que ponen en otra situación el solar de la experiencia. En otros términos, el arte incorpora los nuevos aparatos, permeado por las estructuras y las prácticas que las técnicas del capitalismo avanzado propicia. En este sentido, la postura de Heidegger sobre el poema sigue siendo moderna y, en algunos aspectos, premoderna.

Por otro lado, como señalamos, para dar término a nuestra propuesta de conclusión crítica sobre la concepción del poema, nos volcaremos a la discusión en torno a la unidad lírica y la posibilidad de comprender su contrapartida como juego de diferencias. Uno de los problemas que observamos al situar el poema en su contexto social, es el atravesamiento metafísico de las interpretaciones heideggerianas que recurren a la concepción del ser como un ente encerrado en sí mismo, completando su unidad con la sola remisión a sí<sup>14</sup>. A continuación, para mostrar lo que estamos señalando, seguiremos y parafrasearemos la lectura del estudio de Camilo Vélez sobre la conciencia y la metafísica de la presencia a través de la comparación entre las ideas de Husserl y Derrida (Vélez: 2008, pp. 83-100). En efecto, una de las bases de la unidad de la presencia, que es la identidad, es el principio de la irreducibilidad y originariedad del *cogito* en la reflexibilidad del ente conciente, *ego cogitante*. Con esto nos referimos a la conciencia fenomenológica, donde se recoge la esencia y la verdad del ser. Las cosas que se perciben, según el pensamiento de Husserl, toman su forma pura en la conciencia ya que el objeto de la percepción inmanente es indubitable porque ésta se da como una corriente de vivencias en la unidad del yo (Vélez: 2008, p. 88). Así, una vivencia, en tanto percepción del objeto que se da, se vive como aprehensión en tiempo presente: "El ente se concibe, en cuanto a su ser, como presencia (*Anwesenheit*), es decir, se le comprende con respecto a un determinado modo del tiempo, el presente (*Gegenwart*)" (Derrida: 2015, p. 36). La percepción interna de este *ego cogitante*, es el medio originario en el que el yo se hace unidad (identidad) inquebrantable consigo mismo. El yo se reconocería permaneciendo en la presencia de su mismidad, su ser-en-presente (*Anwesenheit*). El concepto de temporalidad de la fenomenología de Husserl es la base de la concepción unitaria de la conciencia, la cual, comprendida como sujeto, ha fijado la forma que domina toda manera de ser. Derrida, por otra parte, propone el concepto de "temporización", aludiendo al retardo espacio temporal que se da en la diversidad de lo diferente que está ya en "lo mismo", la *différance*. Para Derrida, lo "mismo" no es capaz de presentarse como idéntico a sí, como lo ha defendido cierta parte de la tradición occidental y, comenzando por proponer que todo significado es ya

<sup>13</sup> El cálculo potencial de Oulipo se orienta hacia una versión matemática técnica y experimental del poema, ejemplificada por *Cent Mille Milliards de poemes*, de Raymond Queneau, que puede diferenciarse del cálculo poético de Hölderlin en cuanto a medida existencial de los cambios de tonos (ver Hölderlin: 2001).

<sup>14</sup> Véase la crítica la noción de indigencia heideggeriana (que, por cierto, refiere implícitamente a su lectura sobre Hölderlin) y la remisión ontológica, en contraste con la situación de arte respecto de los niveles de producción y la industria cultural en Adorno (2014: p.120-121). Asimismo, hemos abordado esta discusión acerca de la lírica en torno Heidegger y el efecto de distanciamiento de las prácticas poéticas que desarticulan esta pretendida unidad del poema, en Polanco (2019).

significante, realiza una demostración a través de la interpretación de los signos de la escritura como unidades que cobran sentido sólo en tanto la existencia de la diferencia entre ellos. Esta diferencia, que alude al desborde de la representación que se da en las cosas, ocurre en términos tanto temporales (diferir, retardar) como espaciales (ser diferente, distinto). Derrida muestra que no hay presente puro o simple, sino un tiempo como retención de lo que fue presente y de lo que será futuro con su porvenir. El presente es diferido, no es. De esta manera, la presencia comprendida como ser-en-presente, no sería capaz de realizarse. El ente, el ser y la presencia se reservan al comprender el presente como algo que nunca llega. En la temporización de Derrida, hay huellas (*traces*) y no presencias, postergación, no presentación. El sistema de diferencias del que habla Derrida, son las relaciones entre elementos, relaciones invisibles, que muestran su sentido justamente a partir de esa diferencia. Así, "lo mismo" en esta temporización, vendría a producirse justamente como huella, como rastro de todo lo que no es: "porque si ningún elemento del sistema posee identidad sino por su diferencia respecto a los demás, cada elemento está marcado por todos aquellos que no son él, es decir, lleva su huella" (Derrida: 2008, p. 92).

Ahora bien, para la aplicación de estos conceptos en su relación con el poema, nos basaremos en algunas ideas del ensayo *El poema como huella en Ximena Rivera* de Natali Aranda. Si en algo concordamos con las ideas de Heidegger, es en la existencia de ese ocultamiento que existe en el poema. La cosa está oculta como lo que "es". Sin embargo, el "ser" de lo que hay en el poema no es estable ni permanece, no se puede hacer presente, por tanto, no podemos hablar del ser-en-presente para el reconocimiento de sí mismo, ya que éste presente está diferido, como lo describe Derrida, y se encuentra oculto porque está en el sistema de diferencias, es huella. Para Derrida no hay nada presente o ausente, solo *différance*. Lo que no es presencia ni ausencia, sino huella y nada más. "Esta huella no es ente, ni signo, sino posibilidad de sentido" (Aranda: 2019, p. 76), lo que hay es posibilidad, jamás presencia en el origen. Origen que para Heidegger implica la verdad del ser en su unidad. Más aún, la verdad del ente que se alcanza en el acontecer de su desocultamiento: "la obra [de arte] es el sostener aquella lucha en que se conquista la desocultación del ente en su totalidad, la verdad" (Heidegger: 2018, p. 77). En el poema acontece la *différance* en lugar de desocultamiento. El poema es lo que difiere de sentido, testimonio de la huella, imposibilidad de un sentido como unidad originaria y clausura metafísica. Esta posibilidad infinita es contraria a la idea de develamiento del ser. Parafraseando a Aranda, la poesía podría representarse en la metáfora de la llama de una vela que ilumina solo partes de las cosas, pero, sobre todo, muestra la sombra, la huella. Esa huella que no tiene origen y que muestra que "lo mismo" deja de ser el sentido último de lo Otro, lo infinitamente Otro (Blanchot, 1996: p. 259). Si bien Blanchot lo plantea dentro una pregunta, nosotros lo consignamos de manera afirmativa.

Hasta aquí hemos realizado una exposición que recorre desde la concepción de época técnica de Heidegger y cómo ésta pone en crisis la manera en que el sujeto comprende la verdad y a sí mismo. Cómo la época técnica, entendida en tanto *aletheia*, determina la esencia del poema como mediador de fuego celeste que atraviesa el alma del poeta (en este caso Hölderlin) hasta las insuficiencias que esta lectura presenta al demandarse una función social del poema (arte) cuando este es contextualizado en su momento histórico y social. Observamos que Benjamin aborda la función social del arte donde la belleza, lo sagrado y la genialidad del poeta se desafían con la instalación del capitalismo avanzado, cuyos presupuestos implican el ingreso de recursos expresivos que fisuran el espacio literario del poema (imágenes visuales, soportes, materialidades, campos de trabajo de archivos, visibilización de contenidos y formas, nuevos medios, entre otros). Finalmente, en un contexto contemporáneo en que se ha propuesto el acabamiento de la filosofía como metafísica de la presencia, la función del poema adquiere nuevas lecturas, ya no solo como desocultamiento de la verdad del ser, sino como diseminación y fracturas del sentido por venir. La poesía se expande al mismo tiempo que desplaza su lugar quebrado.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2002). *Conmemorando a Heidegger*. Dossier de Imago Agenda 1997-2000. Biblioteca Internacional Martín Heidegger. Letra Vida, Buenos Aires.
- ADORNO, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Akal, Madrid.
- ACEVEDO, J. (1999). *Heidegger y la época técnica*. Universitaria, Santiago.
- ARANDA, N. (2019). *El poema como huella en Ximena Rivera*. Inubicalistas, Valparaíso.
- ARISTÓTELES. (1995). *Metafísica*. Espasa Escalpe, Madrid.
- BADIOU, A. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Nueva visión, Buenos Aires.
- BENJAMIN, W. (2008). *Obras*. Libro II vol.2. Abada, Madrid.
- BLANCHOT, M. (1996). *El diálogo inconcluso*. Monte Ávila, Caracas.
- DERRIDA, J. (2015). *Tiempo y presencia*. Universidad Diego Portales, Santiago.
- GOTTFRIED, B. (1999). *El yo moderno*. Pre-textos, Valencia.
- HEIDEGGER, M. (2001). *Hitos*. Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, M. (1994). *Serenidad*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- HEIDEGGER, M. (1997). *Ser y tiempo*. Universitaria, Santiago.
- HEIDEGGER, M. (2003). *Caminos de bosque*. Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, M. (2005). *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. Alianza, Madrid.
- HEIDEGGER, M. (2007). *Filosofía, ciencia y técnica*. Universitaria, Santiago.
- HEIDEGGER, M. (2010). *Los himnos de Hölderlin "Germania" y "El Rin"*. Biblos, Buenos Aires.
- HEIDEGGER, M. (2018). *Arte y poesía*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- HÖLDERLIN, F. (1951). *Himnos tardíos*. Sudamericana, Buenos Aires.
- HÖLDERLIN, F. (2001). *Ensayos*. Hiperión, Madrid.
- HÖLDERLIN, F. (2002). *Vocación del poeta*. Antología poética. Cátedra, Madrid.
- KANT, I. (1997). *Crítica de razón pura*. Alfaguara, Madrid.
- LACQUE-LABARTHE, (2006). *La poesía como experiencia*. Arena, Madrid.
- LACQUE-LABARTHE, (2007) *Heidegger. La política del poema*. Trotta, Madrid.
- NIETZSCHE, F. (1994). *La genealogía de la moral*. Alianza, Madrid.
- NIETZSCHE, F. (1999). *Ciencia jovial*. Monte Ávila, Caracas.
- NIETZSCHE, F. (2018). *Acerca de la verdad y mentira en sentido extramoral*. Universidad de Valparaíso, Valparaíso.
- OYARZÚN, P. (2006) *Entre Celan y Heidegger*. Metales Pesados, Santiago.
- POLANCO, J. (2019). *Juan Luis Martínez, poeta apocalíptico*. Universidad de Valparaíso, Valparaíso.
- QUENEAU, R. (1961). *Cent Mille Milliardas de poemas*. Gallimard, Paris.

SZONDI, P. (1991). *Poésie et poétique de l'idéalisme allemand*. Gallimard, Paris.

VÉLEZ, C. (2008). *Conciencia de la unidad y metafísica de la presencia*. Saga. Revista de Estudios Filosóficos. Vol 9, n°. 17, pp. 83-100.

ZIMMERMAN, M. (2007). *La técnica en Heidegger*. Universidad Diego Portales, Santiago.

## BIODATA

**Jorge POLANCO SALINAS:** Doctor en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile. Actualmente es académico del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile. La presente investigación corresponde al desarrollo conceptual del proyecto en curso Fondecyt Iniciación N° 11190215. Ha publicado libros de poesía y ensayo, entre los que destacan *Sala de Espera* (poesía), *Cortes de Escena* (microrrelatos) y *La zona muda. Una aproximación filosófica a la poesía de Enrique Lihn* (ensayo), entre otros.

**Isidora VICENCIO ANDAUR:** Escritora, Bioquímica y estudiante de Magister en Pensamiento Contemporáneo en la Universidad Austral de Chile. Ha publicado textos de crítica literaria en revistas como *Latin american Literature Today*, *La calle Passy 061* y *Letras S5*. En el año 2018 publicó el libro de poesía *Casas Enterradas* por la editorial LAR (Concepción, Chile).



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 155-164  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Propuesta para un análisis crítico del cuerpo versus la ciudad en obras coreográficas del Chile postdictadura

*Proposal for a critical analysis of the body versus the city in choreographic works in  
post-dictatorship Chile*

**Marcela HURTADO**

<https://orcid.org/0000-0002-3390-6939>  
marcelahurtado@uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

**Rodrigo BROWNE**

<https://orcid.org/0000-0001-8945-1059>  
rodrigobrowne@uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

**Katherine BARRIGA**

<https://orcid.org/0000-0001-6187-6928>  
katherine.barriga@uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

**Bárbara FERNÁNDEZ**

<https://orcid.org/0000-0001-6539-1549>  
barbaraisabel.fernandez@alumnos.uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110894>

#### RESUMEN

La presente propuesta busca analizar críticamente los discursos sobre el cuerpo contenidos en diez obras coreográficas o producciones dancísticas realizadas en Chile entre 1990 y 2010. Este periodo contiene un cambio paradigmático en el Chile de la postdictadura a causa del desarrollo del sistema neoliberal y con ello el cambio en el tratamiento del cuerpo en todos los ámbitos, cuestión que influye sobremanera en la danza y sus representaciones espacio-temporales en la ciudad. En consecuencia, las propuestas dancísticas actúan como resistencias y subversión a un sistema que borra y niega la condición básica de los seres humanos: el cuerpo y su correlato en la ciudad. Las posibilidades discursivas de las obras se expanden pues ya no es necesario resistir a la dictadura y sus efectos en términos de gobierno, pero sí en tanto cuerpo de cara a las nuevas vanguardias socioeconómicas de corte neoliberal que imperan en los espacios urbanos del Chile actual.

**Palabras clave:** Cuerpo, coreografías, ciudad, postdictadura chilena, sistema neoliberal.

#### ABSTRACT

This proposal seeks to analyze critically the discourses on the body contained in ten choreographic works or dance productions made in Chile between 1990 and 2010. This period reflects a paradigmatic change in post-dictatorship Chile due to the development of the neoliberal system and a change in the treatment of the body in all areas, especially in dance and its space-time representations in the city. Consequently, dance acts as resistance and subversion to a system that erases and denies the basic condition of human beings: the body and its correlation with the city. The discursive possibilities of the works expand because it is no longer necessary to resist the dictatorship and its effects in terms of government, but as a human body, facing up the progress of the neoliberal ideology in urban settings in contemporary Chile.

**Keywords:** Body; choreography; city; post-dictatorship Chile, neoliberal system.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 15-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## ANTECEDENTES Y TÉRMINOS GENERALES

Este artículo pretende elaborar una propuesta de análisis del discurso corpóreo-espacial, entre 1990-2010, en diez obras coreográficas chilenas que tuvieron como eje de su propuesta el espacio urbano, ya sea porque intervinieron espacios públicos o hicieron referencia directa a lugares específicos en y de la ciudad. La finalidad, en consecuencia, busca explicar cómo la danza contemporánea construye discursos de resistencia por medio de la instalación de trabajos en y por medio del espacio urbano como "ser vivo" de diálogo y convivencia. Durante este período, la producción de danza contemporánea fue muy prolífica y dio espacio a una expresión estética fuera de los cánones establecidos para la época y cimentando el camino para el actual desarrollo de esta actividad en Chile. Lo anterior no quiere decir que este movimiento es un proceso aislado, sino que tiene una relación directa con el devenir de la producción de obra artística en postdictadura<sup>1</sup>, además de los cambios representacionales corporales del saber-hacer y los actos performativos (Butler: 1990 y 2005) que de allí se desprendieron; como también su vinculación con los procesos de globalización y, en particular, en la mixtura global/local (glocal) propia de las ciudades latinoamericanas contemporáneas.

El término "glocal"<sup>2</sup> lo entenderemos como un juego de palabras entre global y local, dando cuenta de la situación en el cual se desarrollan los procesos urbanos. Ahora bien, en este contexto, la ciudad glocalizada es un fenómeno polimorfo y complejo que contiene un sinnúmero de producciones, representaciones, dispositivos y procedimientos que no solo se alojan en ella, sino que son parte central de su constitución. Bajo este discurso, el cuerpo<sup>3</sup> adquiere su rol ciudadano, de resistencia o, en su defecto, es subsumido en un ecosistema de flujos y modelizaciones del propio sistema socioeconómico que puede subvertir sus problemáticas en dispositivos estéticos. La danza, en particular la contemporánea, se hace cargo de estos procedimientos y permite que los sujetos sostengan discursos contrahegemónicos por medio de la relación que establecen entre el espacio y el movimiento. Muchas otras expresiones artísticas pueden ofrecer resistencias y tensionarse en este mismo punto, pero pocas ofrecen la posibilidad de acudir a una acción simbólica tan compleja como la del cuerpo en movimiento y, más aún, emplazándola en la expresión máxima de las sociedades herederas de un capitalismo radical, como es la misma ciudad.

La tesis en la que se concentra esta propuesta es que las producciones dancísticas que toman como cuestión la ciudad en el periodo 1990-2010 contienen en sus discursos los cambios en la representación corporal del periodo, así como la relación del cuerpo con la urbe y, al mismo tiempo, dan cuenta de los efectos del cambio del modelo socioeconómico como resultado de acciones estéticas que actúan como resistencias y subversión a un sistema que va borrando la condición corporal de los sujetos y priorizando otros valores por delante de las ciencias humanas y la vida diaria y cotidiana.

El corpus de estudio en principio lo compondrán diez obras de coreógrafos y/o compañías de la Región Metropolitana: "Contenedor" (2004) y "Magnificar" (2009) de C. Vicuña & A. Cáceres (2004); "Espacios Invertidos" (1999) y "Sin respiro" (2000) de E. Rodríguez; "Carne de Cañón" (2003) y "Chacabuco" (1997) de Compañía La Vitrina; "Anatomía de la felicidad" (2003) y "Asado" (2007) de F. Sazie; "Movimiento Subterráneo" (2002) de L. Hurtado y "El Cuerpo que mancha" (1992) de P. Mellado.

---

<sup>1</sup> El análisis se realizará en obras realizadas en postdictadura. Para ello se considerarán como antecedentes el desarrollo dancístico durante la dictadura y los coreógrafos y bailarines que llegan al país -desde el exilio- en este periodo.

<sup>2</sup> Término que explica los procesos y efectos de la globalización en las sociedades locales. Para mayor información, ver Robertson (2003) y Bolívar Botía (2001).

<sup>3</sup> Cuerpo en este proyecto se entiende como la unidad básica, el ser humano en todas sus posibilidad, representaciones y potencialidades, siguiendo lo propuesto por Le Breton (1999, 2002, 2008, 2013, 2015); Duch y Mèlich (2005).



## **DANZA Y CUERPO: DERROTEROS QUE SUSTENTAN ESTA COREOGRAFÍA**

Para ahondar en esta tarea es necesario atender al cuerpo humano como un dispositivo biopolítico (Foucault: 1995, 2010, 1979; Hardt & Negri: 2000; Hurtado: 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 y Serrano: 2017). Vale decir, un espacio donde las transacciones económicas que sostienen el sistema capitalista pueden ser subvertidas, cuestionadas y resistidas. Para que esto ocurra, consideramos partir desde los siguientes supuestos:

2.1. El cuerpo como representación parte de la base de que existe un cuerpo canonizado (un modelo de corporalidad a seguir) que está intervenido por técnicas médicas, farmacológicas y sociosemióticas que cambia y se modifica según la necesidad, pues esta es la única manera de ser agente activo en la sociedad y la economía. Asimismo, en la sociedad neoliberal, las intervenciones corporales -que se encuentran dentro del canon- son esperadas y bienvenidas como parte de la construcción del cuerpo humano contemporáneo (Le Breton: 1999; Duch & Mélich: 2005; Bauman: 2008; Nancy: 2003; Taussig: 2008 y Hurtado: 2010).

2.2. Los cuerpos chilenos, urbanos y contemporáneos, de algún u otro modo, están siendo mediados, controlados, delimitados, por las técnicas sociosemióticas. Para llegar a esta noción se requiere entender una serie de procesos políticos, económicos, sociales y estéticos, por lo cual se acudirá al análisis de autores de variadas disciplinas que han incursionado en dichas materias (Foucault: 1967, 1979, 1995, 2007, 2008a y 2008b; De Lauretis: 1993; Colomina: 1996; Montecinos: 1996 y 2005; Silva Echeto & Browne: 2004 y 2007; Deleuze & Guattari: 2005; Sánchez: 2005; Preciado: 2008 y 2010; Bauman: 2008 e Illanes: 2010).

2.3. La situación en Chile se presenta a partir de la instalación del modelo neoliberal y debe ser entendida en el contexto latinoamericano, donde los procesos se superponen y se hace difícil marcar inicios y términos cronológicos, a diferencia de Europa y Estados Unidos. Los movimientos sociales de carácter más reciente en América Latina se distancian de hechos que, en forma general, definen un estado de macrosociedad continental como, por ejemplo, las guerras mundiales en el contexto europeo y angloamericano, tornándose, este período postbélico, en una nueva forma de organizar la sociedad (Hardt & Negri: 2000 y Browne: 2009). Por el contrario, en Chile los procesos y las representaciones corporales contemporáneas coexisten con otras que cubren un amplio ámbito de la comunidad toda: moderna, colonial, indígena, negra, migrante, etc. Frente a esto, hay que hacer un alcance, debido a que la representación corporal chilena ha variado profundamente en los últimos cincuenta años, décadas en que el país transitó por una serie de modelos políticos y económicos provenientes, prioritariamente, de Europa. Por ende, no se podría hablar de una representación corporal en propiedad, sino de construcciones que mutan de la mano de estos procesos sociales (Montecinos: 1996, 2005; Sánchez: 2005 e Illanes: 2010) que han determinado y marcado al cuerpo nacional en su nueva disposición producto de los cambios socioculturales.

2.4. En el período de la postdictadura, el tratamiento de la corporalidad cambió rápidamente, por lo menos en cuanto a las imágenes, abriendo el debate público al ámbito de la danza vinculada a temas como la autobiografía, la violencia simbólica, la soledad, las subjetividades sexuales y de género. Sin embargo, la imposición del modelo económico comenzó a influir en las corporalidades y las afecciones encarnadas, en las interrelaciones del cuerpo con la ciudad, puesto que el libre mercado lideró la supuesta independencia e individualización de los seres humanos ya que, si se es capaz de gestionar el cuerpo y sus acciones, entonces también se está capacitado para producir un determinado capital sexual.

2.5. En consecuencia, el ya conocido concepto de heterotopía, planteado por Foucault (2010), debe ser revisado como un espacio de alteración de la norma y, en este contexto, se entenderá como aquellos lugares de excepción que constituyen fisuras en la configuración de la ciudad, alteraciones en los nodos normativos de modulación de las prácticas del cuerpo y sus rituales de producción tradicional.

## **LA COREOGRAFÍA COMO RESISTENCIA: CUERPOS CONTRA CIUDAD**

Después de revisar los derroteros que sustentan esta propuesta de trabajo, nos parece crucial concentrar, este nuevo apartado, desde las acciones de resistencia contracultural que descansarán, sin duda y como ya se esbozó, en la confrontación del cuerpo versus la ciudad. Para ello es importante convenir que al hablar de cuerpo contemporáneo estamos frente a un cuerpo trizado (Le Breton, 1999a, 1999b, 2002, 2006 y 2008 y Duch & Melich: 2005) que mantiene la idea moderna del dualismo cuerpo/alma o razón/cuerpo como vehículo de percepciones y/o sensaciones (Hurtado: 2011, 2013 y 2014 y Serrano: 2011 y 2014). De este modo, dicho cuerpo es sometido a variadas representaciones y discursos que se superponen generando un texto complejo y con distintas capas de lectura.

El movimiento corporal de los sujetos en nuestras sociedades sentadas (Baitello: 2012), en nuestras sociedades neoliberales adormiladas, tiende a ser programado y diseñado según los tránsitos de la ciudad y también -por qué no decirlo- por los flujos y el devenir de la economía. Aquí es donde el problema se abre a posibilidades del todo interesante, pues los cuerpos humanos se mueven y, al estructurar este movimiento, de algún modo, se establece una nueva biopolítica (Foucault: 1995 y Serrano: 2017). Por ejemplo, los vagones del metro, los tránsitos interminables, la cercanía obligada se vuelven particularmente interesantes de estudiar pues es en esa modelización del movimiento donde se instala la imposición del programa socioeconómico.

Como nada sucede fuera del cuerpo, las dimensiones de movimiento y velocidad adquieren un valor político. En tanto coloca a las personas en un mismo paso, modula su comportamiento. La pregunta es hasta qué punto lo hace con sus afectos. Aquí es donde se encuentra la posibilidad crítica del movimiento, pero no cualquiera es necesario que pase por una serie de mecanismos imbricados en las posibilidades expresivas de "ese cuerpo", la danza puede convertirse así en una herramienta contrahegemónica que responda a estos vaivenes del modelo socioeconómico de turno.

La danza habilita instancias de crisis que estimula la posibilidad de romper y cuestionar el movimiento modulado acorde y sometido a las distancias de la producción del capital. El cuerpo que se mueve fuera de ese parámetro -como es en la danza contemporánea- faculta un discurso, un discurso contracultural que da ritmo a otro tipo de movimiento: aquí yace la necesidad de la producción dancística. Estos movimientos nuevos que nos ocupan se centran en el ejercicio de la resistencia a partir del movimiento realizado, movimiento que se desplaza fuera de los tiempos y tránsitos de la ciudad o -que dentro de los mismos- propone otras reglas, como, por ejemplo, libres intervenciones en el metro de Santiago de Chile, en plazas, puertos, subterráneos, azoteas, entre otros. Esta necesidad imperiosa de ir contra los tiempos y espacios de la ciudad solo es posible porque la ciudad olvidó que era para seres humanos, biológicamente diseñados para trechos y distancias que por sí mismo podía cubrir. No se quiere, con esto, hacer una apología a la ruralidad, pero cierto es que los espacios que se dejan para estas formas de comportamiento están constreñidas a parques, plazas y -con ojo bastante laxo- a la calle. La coreógrafa Lorena Hurtado, por ejemplo, interviene el tiempo y el tránsito en el metro de Santiago, obligando al peatón que por allí circule a convertirse en espectador. Guste o no, instala un cuerpo en movimiento en la órbita de cuerpos sentados/modulados/sedados/adormilados. El movimiento es aquí un acto disruptivo algo fuera de la norma, impredecible e inesperado, aun cuando es factible dentro de las leyes del juego del arte y la cultura.

¿Cuándo el cuerpo se rebela y desobedece a la ciudad? Las manifestaciones ciudadanas parecen un buen ejemplo, pues en primera instancia adquieren su nombre al tomarse la calle, romper sus tiempos e instalar "otro" comportamiento corporal, otro tiempo y espacio corporal, una glocalización otra. Con esto, la ciudad invita a acordarse de su razón primera: los intercambios humanos. Es en el intercambio aceptado, en la posibilidad y el deseo de encontrarse con otro donde la resistencia se ejerce. El ser humano se revela apoyando en su gran propiedad, la única: su ser/estar cuerpo. Ese cuerpo que busca entramarse con otros, relacionarse, afectar y afectarse y que se ha modelado en las distancias y tránsitos interminables que debilitaron la cercanía y donde los contratos corporales implícitos en las transacciones económicas quedan borrados (Le Breton:

1999b). Por ello, en términos generales, podemos decir que el arte en nuestros días tiene un rol más allá del discurso político ético, su promesa es la de devolvernos aquello más humano de la capacidad de afectarnos y conectarnos con el otro y eso, al parecer es propio de los humanos.

## **OTRAS OBRAS COREOGRÁFICAS (1990-2010)**

### **La danza de la diferencia**

Para poder comprender las razones de la elección de los discursos corporales, en obras de danza entre 1990 y 2010, es necesario precisar que la danza, a partir de la llegada de Uthoff a Chile en la década del 40, se desarrolló y mantuvo relación con los procesos de la disciplina en Europa y América. Cifuentes (2007) desarrolla un exhaustivo trabajo donde precisa las conexiones teóricas e ideológicas en el camino de la danza en Chile. Nos deja claro el camino social, político e ideológico que lleva la creación dancística en la década del 70, momento de efervescencia social y cultural que se verá truncado por el golpe militar de 1973 y la dictadura que se empeñaría en mantener estas expresiones bajo el control de los cánones clásicos del arte. No obstante, en los 80, una generación de bailarines formados en Chile, junto con los que retornaron del exilio, cimentaron el camino para un nuevo escenario: la danza independiente que crea los precedentes y elabora las herramientas para levantar la siguiente propuesta de investigación.

El concepto de danza independiente proviene de aquellos artistas que quieren crear fuera del alero de las instituciones y de fines políticos o ideológicos que estuviesen en los márgenes de lo que esos coreógrafos y bailarines quisieran poner en cuestión. Los tiempos nombraban a un nuevo cuerpo país, que suponía cambios y libertades, por lo tanto, la danza que allí se gestase respondería a patrones que hasta ese momento estaban fuera del campo de la "creación" dancística chilena.

Los 90 traen consigo una liberalización de las costumbres, de las maneras de representar el cuerpo. Pero, a mediados del 2000, el sistema neoliberal se vuelve feroz y -como dice Serrano (2015)- consignamos derechos, tal y como perdemos libertades. Este análisis expresa lo que la danza resiste, lo que subvierte y de algún modo -sin necesariamente llevarlo al mundo verbal- cuestiona los derechos. ¡Pues al cuerpo no se le "dan" derechos! Solo los tiene porque son connaturales a él. La danza se resiste a las problemáticas ideológicas de la postdictadura y busca en el silencio, el roce, el contacto, entre muchos otros lenguajes y posibilidades comunicativas y expresivas, las tramas de una danza independiente/contemporánea que escriba en el espacio lo que no se puede necesariamente explicar con palabras. Podríamos extendernos y acudir a los trabajos de Constanza Cordovez (2009), María José Cifuentes (2007), Carlos Pérez Soto (2008) y otros que explican y desarrollan de mejor manera el cómo llegamos a este periodo, particularmente en la danza. Pero lo que interesa en esta propuesta de análisis es ver cómo las ideologías, hegemonías, micropolíticas y todo lo que modula el ser humano puede ser trastocado y pervertido por la resistencia del cuerpo en movimiento.

### **Formulación epistemológica**

Para el estudio específico de estas obras de danza contemporáneas se recurrirá a una adaptación metodológica de la perspectiva epistemológica basada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) -defendido por van Dijk (1990) y utilizado por Browne, Silva e Inzunza (2009) en varias publicaciones- para buscar en estos textos, tanto estructuras a nivel estético como las significaciones a nivel implícito y la afectación del trabajo artístico con el contexto social. Sumado a eso, se considerarán entrevistas en profundidad con informantes clave que colaborarán a consolidar el discurso y los discursos estudiados y analizados.

### **Hipótesis**

Los discursos contenidos en las producciones dancísticas estudiadas en el corpus de esta investigación consideran los cambios sufridos en la representación corporal entre 1990 y 2010. Este periodo contiene un cambio paradigmático en Chile, pues a la postdictadura se suma el desarrollo del sistema neoliberal y con ello

el tratamiento del cuerpo permuta en y a todos los ámbitos, cuestión que influye sobre manera y especialmente en la danza y sus representaciones coreográficas. Las propuestas dancísticas estudiadas contienen en sí mismas pensamiento crítico y actúan como resistencias y subversión a un sistema que borra y niega la condición básica de los seres humanos: el cuerpo. Las posibilidades discursivas de las obras se expanden pues ya no es necesario resistir a la dictadura y sus efectos en términos de gobierno, pero sí en tanto cuerpo de cara a las nuevas vanguardias socioeconómicas de corte neoliberal.

### **Objetivo General**

Realizar lecturas teórico-analíticas de los discursos contenidos en obras de danza que tuvieron lugar en el espacio urbano como eje de su propuesta, en el periodo comprendido entre 1990 y 2010, con el fin de explicar cómo la danza contemporánea construye discursos de resistencia por medio de la instalación de obras en la ciudad.

### **Objetivos Específicos**

- Poner en valor la complejidad creativa y discursiva que posee una obra de danza, esbozando una formulación epistemológica y estructura de trabajo que permita la sistematización de resultados en sus diferentes niveles de complejidad.
- Comprender los discursos presentes en las obras del corpus de estudio, vinculando las significaciones contenidas con las gestiones corporales realizadas, en relación con la ciudad y sus representaciones contrahegemónicas.
- Fortalecer la investigación interdisciplinaria a través del desarrollo de un trabajo colaborativo en torno al análisis crítico del discurso de obras de danza, generando redes y trabajo colaborativo con grupos de investigación afines, a nivel nacional e internacional.

### **Metodología**

A nivel de herramienta metodológica, para la lectura de cada una de estas obras dancística se deberán considerar tres matrices de análisis base. Estas responderán a los discursos contenidos en tanto representación corporal, ciudad y propuesta estética. Luego se cruzará la información de todas las obras, en cada matriz y entre todas éstas se procederá a un proceso de recogida y de análisis de información complejo y definitorio.

Se elige el ACD debido a que esta perspectiva metodológica pone hincapié en los significados de los textos como una metaexpresión y, además, permite apoyar el proceso de cruzamiento de interpretaciones fundamentadas tanto del investigador como de los creadores de los discursos coreográficos, permitiendo abordar de forma compleja el discurso del cuerpo en la danza y sus pasajes de subversión y resistencia en espacios urbanos. En ese sentido, pretendemos encontrar dos áreas de estudio: área textual que tiene relación con la forma en la que se construye el discurso. Hablamos entonces de la estética de la obra analizada. En segundo término, trataremos de hallar el nivel contextual que rescata en sí mismo, la importancia cognoscitiva del discurso, el conjunto de significados que están sumergidos en la coreografía, que son la consecuencia de una existencia en la sociedad que generó dicho mensaje.

Los tres tópicos que se abordarán este análisis crítico de los textos corpóreos serán "Cuerpo", "Ciudad" y "Danza". Cada una de estas categorías serán recogidas de las obras y de y en las entrevistas (Randall: 2002; Comejo, Mendoza y Rojas: 2008) que se realizarán a los coreógrafos y los intérpretes. La finalidad será encontrar la presencia o no de las valoraciones y/o significaciones que se postulan en estos trabajos de movimiento en tanto, borramiento del cuerpo, crisis de ciudad y reestructuración de los discursos en la danza independiente.

Esta propuesta de investigación propone, por tanto, una breve reflexión en torno al cuerpo contemporáneo, la ciudad y la danza y para dar vida a este análisis, se hace necesario el uso de una metodología de carácter cualitativo flexible. Ello, a causa de que nos ubicamos desde un paradigma interpretativo de la ciencia (Geertz:

2005), privilegiando la profundidad en cada caso que se ha considerado representativo, siendo nuestro criterio de validez -no la correspondencia exacta con la realidad- sino más bien la coherencia del planteamiento teórico y su capacidad de ser aplicado en el corpus señalado. En conclusión, la motivación de esta propuesta nace desde la danza como dispositivo para problematizar las condiciones del cuerpo contemporáneo en y desde el cuerpo urbano, develando los mecanismos de disciplinamiento y de control por medio de la subversión de las reglas de movimiento o detención impuestas por los discursos de autoridad, provenientes desde las rígidas estructuras de poder muy bien delineadas en una de los países de aplicación neoliberal más galopante: Chile.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BAITELLO Jr., N. (2012). *O Pensamento Sentado. Sobre Glúteos, Cadeiras e Imagens*. Unisinos, Sao Paulo.
- BAUMAN, Z. (2008). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BROWNE, R. (2009). De la comunicación disciplinaria a los controles de la comunicación. La antropofagia como transgresión cultural. Ediciones Alfara, Sevilla.
- BROWNE, R.; SILVA ECHETO, V.; INZUNZA, A. (2009). Ponencia: "Periodismo intercultural: propuesta teórica-metodológica para un análisis crítico del discurso (ACD) de la construcción social de la prensa". En XIII Encuentro Latinoamericano de Facultad de Comunicación Social. La Habana, Cuba.
- BUTLER, J. (1990). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, Buenos Aires.
- CIFUENTES, M. J. (2007). *Historia Social de la Danza en Chile: visiones, escuelas y discursos 1940-1990*. LOM, Santiago de Chile.
- COLOMINA, B. (1996). *Privacy and publicity. Modern architecture as mass media*. The MIT Press, Cambridge.
- CORDOVEZ, C. (2009). *Danza Independiente en Chile: Reconstrucción de una escena 1990-2000*. Cuarto Propio, Santiago de Chile.
- CORNEJO, M.; MENDOZA, F. y ROJAS, R. (2008). "La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico", *PSYKHE*. Año: 17, n°. 1. Revista de la Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile, pp. 29-39.
- DE LAURETIS, T. (1993). Sujeto excéntrico, la teoría feminista y la conciencia histórica. En: *De mujer a género. Teoría, interpretación y prácticas feministas en las ciencias sociales*, Cangiamio, María & DuBois, Lyndsay [compiladores]. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2005). *El antiEdipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós, Buenos Aires.
- DUCH, L. & MÉLICH, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad, antropología de la vida cotidiana 2/1*. Trotta, Madrid.
- FOUCAULT. M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- FOUCAULT. M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT. M. (1995). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT. M. (2007). *Herculine Barbin (Herculine Barbin llamada Alexina B)*. Talasa Ediciones, Madrid.

- FOUCAULT, M. (2008<sup>a</sup>). Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2008<sup>b</sup>). Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2008<sup>c</sup>). Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2010). El cuerpo utópico (las heterotopías). NuevaVisión, Madrid.
- GEERTZ, C. (2005). La Interpretación de las Culturas. Gedisa, Barcelona.
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2000). Empire. Harvard University Press, Cambridge.
- HURTADO, M. (2008). Hacia una reflexión latinoamericana del cuerpo como escritura. En: GALINDO, Oscar; MANCILLA, Mauricio y BROWNE, Rodrigo [editores]. Revista Relea, CIPOST. Perspectivas Interculturales de América Latina: carnavalización, mestizaje y heterogeneidad. N°27. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Págs. 215-233.
- HURTADO, M. (2010). La provisionalidad del cuerpo posmoderno. En IUBINI, Giovanna & OLIVA, Ivan (Eds.). Discursos y culturas. Miradas a Latinoamérica desde la transdisciplinariedad. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile, Valdivia. Págs. 175-186.
- HURTADO, M. (2013). Proyecto. Café con piernas, una pomotopía a la chilena. Representación corporal en un espacio anónimo. Dirección de Investigación y Desarrollo. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- HURTADO, M. (2014). Ponencia: Café con piernas una pomotopía a la chilena: Sexualidad y espacio en una representación de la instalación del neoliberalismo. En Coloquio Archivos: Realidades emergentes para pensar un futuro inédito. Universidad de Chile/Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- HURTADO, M. (2018). Arquitecturas globales dispersas: pomotopía, no lugar, no cuerpo. La ciudad como ejercicio masturbatorio. En BULO, Valentina y ORTIZ DE ZÁRATE, Amalia [editores], El cuerpo en sus variaciones. IDEA, Santiago de Chile. Pp. 249-256
- ILLANES, M. A. (2010). En el nombre del pueblo, del estado y de la ciencia, (...) Historia social de la salud pública. Chile 1880/1973. (Hacia una historia social del siglo XX). Santiago de Chile: Ministerio de Salud.
- LE BRETON, D. (1999a.) L'Adieu au corps. Métailié, París.
- LE BRETON, D. (1999b). Las pasiones ordinarias, antropología de las emociones. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MONTECINOS, S. 1996. *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- MONTECINOS, S. 2005. Mestizaje, en: *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. SALAS ASTRAIN, Ricardo (org.). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago. Pp. 655-661.
- NANCY, J. L. (2003). Corpus. Arena Libros Madrid.
- PÉREZ SOTO, C. (2008). Propositiones en torno a la historia de la danza. ARCIS-LOM, Santiago de Chile.
- PRECIADO, B. (2008). Testo yonqui. Espasa-Calpe, Madrid.
- PRECIADO, B. (2010). Pomotopía. Anagrama, Barcelona.
- RANDALL, M. (2002). ¿Qué es y cómo se hace un Testimonio? En: La Voz del Otro. Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa, ACHUGAR, Hugo & BEVERLY, John (Eds.). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. pp. 33-57.
- SÁNCHEZ, C. (2005). Escenas del cuerpo escindido. Ensayos cruzados de filosofía, literatura y arte. Cuarto Propio/Arcis, Santiago.
- SERRANO, V. (2011). La Herida de Spinoza. Felicidad y Política en la vida posmoderna. Anagrama, Barcelona.

SERRANO, V. (2014). *Naturaleza Muerta la mirada estética en el laberinto moderno*. Universidad de Valparaíso Editorial, Valparaíso.

SERRANO, V. (2015). Ponencia: Biopolíticas e Ideologías. Jornadas de Filosofía: Filosofía y Vida en el Pensamiento Contemporáneo. Universidad Austral de Chile, Valdivia.

SERRANO, V. 2017. *El orden biopolítico. El viejo topo*, Barcelona.

SILVA, V. & BROWNE, R. 2004. *Escrituras híbridas y rizomáticas. Espacios Intersticiales, pensamiento del Entre, comunicación y cultura*. Arcibel, Sevilla.

SILVA, V. & BROWNE, R. (2007). *Antropofagias. Las indisciplinas de la comunicación*. Biblioteca Nueva, Madrid.

TAUSSIG, M. (2008). La bella y la bestia. *Antípoda. Rev. de Antropología y Arqueología* N°6, enero-junio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Los Andes, Colombia. Pp. 17-40.

VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso, Compresión, estructura y producción de la información*. Paidós, Barcelona.

### **Obras coreográficas**

COMPAÑÍA LA VITRINA (1997). "Chacabuco". Obra coreográfica, registro facilitado por Lorena Hurtado.

COMPAÑÍA LA VITRINA (2003) "Carne de Cañón". Obra coreográfica, registro facilitado por Daniela Marini.

HURTADO, L. (2002). "Movimiento Subterráneo". Obra coreográfica, registro del autor.

MELLADO, P. (1992). "El Cuerpo que mancha". Obra coreográfica, registro del autor.

RODRÍGUEZ, E. (1999). "Espacios Invertidos". Obra coreográfica, registro del autor.

RODRÍGUEZ, E. (2000). "Sin respiro". Obra coreográfica, registro del autor.

SAZIE, F. (2003). "Anatomía de la felicidad". Obra coreográfica, registro del autor

SAZIE, F. (2007). "Asado". Obra coreográfica. registro del autor

VICUÑA, C. & CÁCERES, A. (2004). "Contenedor". Obra coreográfica, registro de los autores.

VICUÑA, C. & CÁCERES, A. (2009). "Magnificar". Obra coreográfica, registro de los autores.

## **BIODATA**

**Marcela HURTADO RUBIO:** Doctora en Ciencias Humanas y Arquitecta. Profesora e investigadora del Instituto de Artes Visuales de la Facultad de Arquitectura y Artes y Directora del Departamento de Creación Artística de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Actualmente lleva a cabo la investigación "Cuerpos en Crisis: Análisis del Discurso corporal en 10 obras de coreógraf@s chilenos entre 1990 y 2010".

**Rodrigo BROWNE SARTORI:** Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla (2003), Magíster en Comunicación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía (Huelva, 2000) y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso-Chile, 1996), con estudios de postdoctorado en la Universidad de Ginebra (Suiza). Actualmente ejerce como docente e investigador del Instituto de Comunicación Social y como Director de Estudios de Postgrado de la Universidad Austral de Chile (Valdivia), donde, además, es Director del Doctorado en Comunicación impartido por la UACH y la Universidad de La Frontera (Temuco).

**Katherine BARRIGA PLACENCIA:** Comunicadora Audiovisual y Magíster en Desarrollo Rural. Con una marcada experiencia laboral en la gestión de proyectos culturales y sociales, trabaja como Gestora de Proyectos de Creación Artística en Universidad Austral de Chile, Valdivia. Actualmente participa en la investigación "Cuerpos en Crisis: Análisis del Discurso corporal en 10 obras de coreógraf@s chilenos entre 1990 y 2010".

**Bárbara FERNÁNDEZ REHL:** Periodista, Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Austral de Chile (2017). Tesista del Programa de Magíster en Comunicación De la Universidad Austral de Chile (2020). Trabaja como gestora cultural en el Centro Cultural Bailarines de Los Ríos. Recientemente colaboró como Asistente Académico en la investigación "Cuerpos en Crisis: Análisis del Discurso corporal en 10 obras de coreógraf@s chilenos entre 1990 y 2010".





## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 165-176  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Universidad, sociedad y crisis: la noción de transdisciplina como proceso relacional<sup>1</sup>

*University, society, and crisis: the notion of transdiscipline as a relational process*

**Nicolás DÍAZ BARRERA**

<https://orcid.org/0000-0001-7160-9575>

[nicolas.diaz@uda.cl](mailto:nicolas.diaz@uda.cl)

Universidad de Atacama, Chile

**Iván OLIVA-FIGUEROA**

<https://orcid.org/0000-0001-9774-4281>

[ivanoliva@uach.cl](mailto:ivanoliva@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Leonardo LAVANDEROS GALLARDO**

<https://orcid.org/0000-0003-4326-8210>

[l.lavanderos@sintsys.cl](mailto:l.lavanderos@sintsys.cl)

Corporación Sintesis, Chile.

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110898>

### RESUMEN

En este trabajo reflexionamos en torno a las condiciones político-epistémicas para la emergencia de sustratos orgánicos y transdisciplinares en la generación de conocimiento en espacios universitarios, desde la base de las nociones de complejidad, poder, ideología y territorialidad. En este contexto, se presenta un derrotero y una perspectiva teórica, en correlato con los procesos de crisis contemporáneos, atendiendo a sus diversas dimensiones, similitudes y escalas sistémicas de expresión.

**Palabras clave:** Complejidad; transdisciplina; educación superior; sociedad; globalización.

### ABSTRACT

In this essay we reflect on the political-epistemic conditions for the emergence of organic and transdisciplinary substrates in the generation of knowledge in university spaces in relation to complexity, power, ideology and territoriality. In this context, we propose a theoretical route in correlation with contemporary crises, taking into account its diverse dimensions, similarities and systemic scales of expression.

**Keywords:** Complexity; transdiscipline; higher education; society; globalization.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 30-07-2020

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del desarrollo teórico asociado al proyecto Fondecyt N° 1191661: "Complejidad, redes y aprendizaje: Despliegues didácticos y flujos de isomorfismos transdisciplinarios en estudiantes universitarios".



## EPISTEMOLOGÍA Y CRISIS: ANTECEDENTES PRELIMINARES

*Solomon said, there is no new thing upon the earth. So that as Plato had an imagination, that all knowledge was but remembrance; so Solomon giveth his sentence, that all novelty is but oblivion*  
Francis Bacon

Los fenómenos asociados a la globalización como la proliferación y nacimiento de las compañías transnacionales, nuevas tecnologías de la información y comunicación, redes sociales virtuales y flujos migratorios internacionales, interpelan a las Humanidades y Ciencias Sociales a generar marcos de referencia en torno a dinámicas que son producto de matrices paradigmáticas de pensamiento no-lineal que poseen un carácter sistémico, emergente y recurrente (Walby: 2009). En efecto, las Ciencias Sociales se abren a un espectro de acción orientado hacia la complejidad y la transdisciplina en un meta-contexto de globalización y de transformaciones de impactos sistémicos y multidimensionales en la sociedad y la cultura. Esto ha trasuntado en un programa dinámico y complejo en términos de construcción conceptual y prospectivas de lo humano y la realidad. Esta nueva panorámica sistémica y no-lineal de interacciones múltiples debe afrontar teórica, práctica y metodológicamente puntos de inflexión epistémicos-socioculturales, propiedades sinérgicas del conocimiento, pensamiento lateral, paradojas, patrones y pautas de interacción disciplinar, flujos y manejos de información desprendidas de un contexto de *crisis* (Morin: 2001, 2006; Maldonado: 2009, 2005; Lavanderos y Malpartida: 2000, 2001; Becquet & Musselin: 2004).

Este contexto de crisis se encuentra naturalizado en importantes hechos históricos llamados de *transición*. En el plano globalizado, observamos un reordenamiento de los poderes, reconocimiento de nuevas pautas lógicas de comprensión epistémica de la educación, transformaciones fundamentales en el terreno de la producción material, la cultura, la diversidad expresada en los enfoques de género y las formas de organización social, cultural, política y comunitaria (Maldonado: 2009; Merino: 2016). El auge del neoliberalismo económico ha provocado sus efectos en la innovación y desarrollo informáticos, la globalización de la compensación y la interdependencia de los mercados financieros.

Las dictaduras iniciadas en Latinoamérica en los años 70 y que culminan durante la década de los 80, se conciben como fracturas históricas de las que el sistema educativo (Brunner: 2000) y el sistema de salud aún se resiente de políticas unidimensionales de inequidad social, disyunciones en la interfaz conocimiento-sociedad, distanciamiento entre teoría-praxis, realce de la privatización y la inclusión de la *universidad* como un espacio de bien mercantil. En Chile, esto conlleva un pronunciado desgaste de la legitimidad y validez de los actores políticos *de facto* que han debilitado espectros de participación social y renovación de pactos constitucionales que se han visto afectados luego de la etapa de dictaduras (Marchesi, Tedesco & Coll: 2011). Se coincide en que la dictadura en Chile fue la instancia propicia para instalar un modelo económico que aún prevalece dentro de los más *desarrollados* en Latinoamérica

De esta manera, la educación terciaria se encuentra bajo el accionar de fuerzas y demandas desde múltiples aristas. Desde un lado, la crisis económica y los subsiguientes programas de ajuste han coartado las posibilidades de un financiamiento público extensivo. Cuando la democracia se restaura en apariencia durante el transcurso de los 90, se promueven los espacios para re-configurar las bases epistemológicas de la universidad por parte de las comunidades académicas y comunidades externas a ella. Las expectativas sociales referentes al rol de la universidad se extienden desde el trabajo orgánico-intelectual de construcción de conocimiento hasta la responsabilidad con la comunidad universitaria, responsabilidad política y socio-cultural.

Bajo este contexto, se consolida un sector *no universitario*, es decir, la aglomeración de escuelas superiores privadas orientadas a satisfacer la demanda que las universidades estatales no están en condiciones de atraer y que presentan menores dificultades al dotar una planta académica con recursos a honorarios. Estos establecimientos, gracias a la falta de evaluación y la facilidad con que se instala una institución educativa, gozan del lucro al amparo de normativas políticas públicas enmarcadas en el modelo económico actual. La cultura evaluativa se alza como principal mecanismo de orden en la promoción de grados,

dimensiones y niveles de trabajo, innovación y productividad consideradas de alto impacto. La evaluación cobra sentido en la medida que esta sirve para dar financiamiento a la institución y un cierto status de calidad para ejercer la enseñanza (Brunner & Ferrada: 2011; Marchesi, Tedesco & Coll: 2011; Maturana, Zenteno & Alvarado: 2012)

Se caracteriza a la institución universitaria como un órgano que no es capaz de resistir dentro de parámetros de equilibrio y coherencia sistémica a los agenciamientos epistémicos que la globalización exige como necesidad en un contexto de crisis (Trow: 1996; 1974; Marchiori & Franco: 2019). Se construye, constituye, desarrolla y legitima a través de un discurso político en torno al desarrollo, la innovación, la calidad, la investigación y la excelencia, provocando una fractura epistémica que se instala y se reproduce en sociedad. De esta manera, la *calidad institucional universitaria* obedece a elementos internos-externos tanto de la sociedad como de la dimensión académica que se entregan a la regulación de su acción y probidad o a las agencias de acreditación, quienes establecen las variables con las que se evalúa el proceso de desarrollo de una institución de educación terciaria. Así, hoy la universidad es una experiencia colectiva a largo plazo, donde la curiosidad de la indagación científica en niveles de formación de pregrado cede paso a la investigación a corto plazo orientada por el modelo neoliberal, el que marca pautas y lógicas para las proyecciones de investigación las que realizan una importante inyección de recursos y sinergia de masa crítica. Por esto, la historia pierde cada día más peso frente a las políticas sociales cortoplacistas (Musselin: 2008; Khan: 2019).

La trama globalizada que define las actividades universitarias es multicéntrica, ya que surge de las acciones practicadas en diversos espacios con muchos focos sin una determinada centralidad específica; es multi-escalar, porque nace de las acciones en muchas escalas, niveles, dimensiones y percepciones; es multi-temporal porque implica una reestructuración y una rearticulación compleja de las temporalidades y sus horizontes de acción en el tiempo. De esta manera, una *universidad globalizada* posee multi-causalidades porque resulta de la interacción-intersección contingente de muchos procesos y problemáticas divergentes que emergen de un contexto donde cada causa es simultánea de sus efectos (Maldonado: 2009; Lavanderos y Malpartida: 2001). La globalización se refiere a la creación de *interdependencia globalizada* entre las acciones, organizaciones e instituciones de la economía, la política, el derecho, la educación y otros sistemas operativos en el mundo de la vida que han sido parceladas y desmarcadas de un territorio específico, sino a muchas territorialidades que emergen multidimensionalmente (Marchiori & Franco: 2019). Desde derivaciones estratégicas y de agenciamiento, la globalización es la interfaz que aproximan a los diversos actores que coordinan sus acciones entre los diversos aspectos funcionales del mundo (Gandarilla: 2010; Gumpert & Snyderman: 2002).

Desde esta perspectiva, se comprende la universidad como una organización/institución en constante movilidad, integralidad y con fines de operatividad en investigación, extensión y docencia como ejes fundamentales de esta fluctuación (OECD: 2008; Robinson: 2008; Gandarilla: 2010). Toda organización interactúa con su entorno a través de la prestación de servicios a otras organizaciones (Arnold-Cathalifaud: 2008), donde se identifica una función de externalidad a la que tiende por patrones de herencia multifactorial. De manera estratégica, la institución universitaria se estructura y coordina estas áreas desde las cuales emergen parámetros actitudinales y de estructuración para otras organizaciones.

De este modo, por efecto de normativas y regulaciones institucionales de la universidad, se propician macrounidades de liderazgo que, por defecto, devienen en la creación de microunidades parceladas para cada disciplina. Se generan brechas y fracturas entre disciplinas, institutos, facultades que, a la vez, se traducen en el egreso de un profesional/investigador con competencias especializadas en un área que requiere de especificidad más que de miradas holísticas de propiedades emergentes en fenómenos socio-culturales. Este modelo epistémico universitario genera disonancias con las bases epistemológicas y estructuras sistémicas que están a la base de las problemáticas globales contemporáneas, donde es necesario generar instancias comunicativas de conocimiento que cuestionen la fractura de los esquemas de percepción resolutive, patrones y pautas a las problemáticas contextuales y meta-contextuales en sociedad (Oliva: 2008; Wang & Olson: 2018).

La universidad enfrenta demandas contrapuestas y exigencias que, en el corto plazo, desestabilizan a la institución y quienes la componen, colocando en cuestionamiento sus funciones como institución de Educación Superior (Musselin: 2008). Dentro de estas demandas y exigencias que la universidad tradicional o estatal no puede resolver, se encuentran, por un lado, la presión privatizadora que mercantiliza el proceso de formación de base como un bien de consumo y productoras de conocimiento científico cuyo objetivo se pierde en la dimensión económica de ésta y el *sentido* de hacer ciencia (Zizek: 2003).

Por otro lado, una presión pública difusa que fractura instancias públicas y comunitarias de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por divergencias y percepciones empresariales sobre responsabilidad social, el aprendizaje-servicio y vinculación con el medio de manera sistemática (Sotelo: 2000). De esta manera, entre una presión privada y una presión pública, no solo las bases epistemológicas de la universidad han sido cuestionadas, sino también ha creado una profunda fractura en la identidad individual-colectiva, discursiva, social y cultural que se traduce en una desorientación reflejada sobre todo en una actitud defensiva resistente al cambio a partir de la autonomía universitaria y de la libertad académica (Gandarilla: 2010). De esta manera, la incertidumbre nace de contraposiciones y paradojas que crean un fenómeno emergente donde se evidencia que la necesidad de cambios va frecuentemente acompañada de resistencias a ese cambio (Méndez & Vanegas: 2010).

Los alcances disyuntivos que la crisis ha situado en el contexto actual requieren de forma imperativa un cuestionamiento epistemológico que ha quedado relegado durante los procesos de reforma universitaria y que deben tener en cuenta las pautas multifactoriales del contexto global en el que se inscribe. Anteriores investigaciones (Clark: 2004; van Dijk: 2012; Morin: 2001; 2006; Maldonado: 2009; Lawrence: 2015; Bateson: 1991) demuestran que la ideología permea las estructuras institucionales y se instalan bajo parámetros discursivos como parte de los procesos metacognitivos de quienes pertenecen a la institución. De esta manera, un cuestionamiento epistémico que integra disonancias y consonancias disciplinares, responde a la necesidad de visibilizar los elementos en crisis que profundizan las brechas políticas y socioculturales, situando el problema del conocimiento como una estructura recursiva en constante dinamismo con las problemáticas institucionales.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos referidos a las convergencias y divergencias sobre el conocimiento desde la especificidad de las Ciencias de la Salud y las Ciencias de la Educación, dos instancias disciplinares que poseen semejanzas estructurales y que unifican criterios respecto la necesidad de configurar la universidad como garante del desarrollo ético, inter-transdisciplinar, epistémico-complejo y técnico de las instituciones sociales.

## **EL CASO DE LA CRISIS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y SALUD: CONVERGENCIAS ESTRUCTURALES Y DISCIPLINARES**

Las instituciones educativas actuales en sus niveles primario, secundario y terciario se han visto fracturadas epistémicamente debido a un agenciamiento teórico que no posee correlatos contextuales, políticos y culturales en dimensiones de praxis del conocimiento (Donoso: 2005). El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en instancias de rediseño curricular sin continuidad en relación con las experiencias y vivencias de los estudiantes fuera del sistema educativo, debilitando las dimensiones de aplicación de este en diversos contextos. Por tanto, el espacio cognitivo-afectivo y socio-cultural del sujeto ha sido restringido por políticas educativas inaplicables para procesos de enseñanza-aprendizaje donde priman los resultados, estándares de rendimiento y adecuaciones al modelo económico que se institucionalizan bajo criterios de desarrollo institucional y aseguramiento de la calidad (Díaz: 2018). El período de dictaduras militares en Latinoamérica inicia un proceso donde la educación se convierte en un *bien mercantil*, un número cada vez mayor de profesionales técnicos en detrimento de la masividad de los estudios universitarios a través de vertientes estatales y una represión social latente que contribuye a la desarticulación de los movimientos

sociales generados desde la de base en la educación, pero bajo una constitución elaborada bajo un gobierno militar.

En la década de 1980 los programas de ajuste estructural de la salud realizados expresan que las regiones de América Latina y el Caribe, población que se ha visto forzada a aceptar los postulados del Estado mínimo por diversas razones. En el caso de Chile estos cambios referentes a la salud son propiciados mediante una defensa férrea del modelo neoliberal (Franco-Giraldo, Palma & Álvarez-Dardet: 2006; Benavides, Delclós, & Serra: 2018). A partir de imposiciones en un régimen dictatorial, predomina un desmonte de las entidades y servicios públicos en conjunto con la reducción de la flexibilización laboral, llegando al extremo de violar leyes basadas en principios sociales universales del trabajo. De esta forma, el ajuste de las políticas macroeconómicas tuvo un efecto negativo sobre los indicadores sociales, específicamente los relacionados con la situación de salud en América Latina y el Caribe profundizando sus efectos durante las décadas siguientes, generando una crisis de representatividad en todo estamento, desconfianza hacia toda institución e incluso, una cultura de la desconfianza en las relaciones individuo-individuo e individuo-sociedad (Franco-Giraldo *et al.*: 2006; Bermeosolo: 2014; Santelices & Santelices: 2017).

Lo anterior nos sitúa en un contexto social donde gran parte de las prospectivas políticas se imponen mediante gobiernos militares, las cuales siguen vigentes constitucionalmente, como es el caso de nuestro país. Chile, Uruguay y Argentina fueron los países que sufrieron las derrotas sociales más importantes, por lo cual el proceso de transición reviste de una complejidad mayor que en el resto de los países de Latinoamérica donde no estuvieron presentes este tipo de gobiernos. Los cambios económicos que han experimentado diversos países pre y post dictaduras son extremos, dejando fracturas en el imaginario social a partir de una sistemática violencia estructural derivada, en gran parte, por la influencia mercantil expresada en la desregulación y minimización del rol del Estado en los procesos de conducción hacia derroteros de desarrollo humano y social (Apráez: 2010). La explosión y escalada de costos-beneficios de los sistemas de salud se produce por una reducción de financiamiento estatal como consecuencia del ajuste a una configuración paradigmática neoliberal. Un paradigma, como una base de axiomas en los cuales el paradigma se comprende a sí mismo y sus propiedades emergentes, abarca una serie de patrones de entendimiento que reconfiguran dimensiones meta-cognitivas y pautas de territorialidad. En el caso de Chile, el modelo neoliberal provoca el desmedro de la fuerza de presión de movimientos sociales organizados que son percibidos como eventuales amenazas a la *normalidad* de una vida dentro modelo.

En relación a las consecuencias del reajuste para el sector público de la salud se produce una escisión en la integralidad y continuidad de la atención, así como la separación de los niveles primario, secundario y terciario, además de divisiones entre hospitales de baja complejidad con menos insumos en regiones del país y hospitales de alta complejidad, que se encuentran centralizados. Todo esto se traduce en la ineficiencia en la gestión económica, técnica y social de los servicios de salud, además de un deterioro de la calidad de la atención y una precarización del sentido de pertenencia del personal al sistema.

Se descubren similitudes y convergencias lógicas en situaciones que se presentan en el contexto del sistema educativo asociado a elementos multifactoriales que impactan en el sentido de pertenencia a instituciones educativas. La profesión docente surge como un camino que no es viable hacia el bienestar psicosocial del profesor a causa de la estructuración en niveles estandarizados del estudiante y la integralidad-complejidad teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En perspectiva, el modelo de mercados regulados privilegia la competencia entre establecimientos de salud y entre establecimientos de educación aislados y privados, mas no a la cooperación entre los mismos en una red sistémica para hacer frente a las problemáticas sociales que emergen de un campo en crisis. Esto ha mellado, en la esfera de la salud, la continuidad, las estrategias en redes inter-transdisciplinarias de acción social, la prevención de la salud y la atención progresiva a los problemas relacionados al bienestar social, fragmentándolos y disolviéndolos como fenómenos aislados de la sociedad; mientras que en educación observamos la extensión de la brecha pública-privada, la disociación del conocimiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la desvalorización del rol docente y

la pertinencia contextual de los aprendizajes (Serra: 2014; Merino: 2016).

Uno de los elementos más criticados en salud es la disminución de la ética y deshumanización de las intervenciones, ya que los servicios de sanidad deben sobrevivir en un medio de competencia económica imperfecta, irregular y oligopólica (Méndez y Vanegas: 2010), lo cual deteriora al personal de salud que, por consecuencia, deviene en la pérdida de legitimidad, confianza y credibilidad en las instituciones de salud y educación. De la misma manera, los integrantes de las comunidades educativas de todos los niveles reciben los efectos de la mercantilización en sus planes de desarrollo educativo institucional, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje que van a la par de prácticas y metodologías docentes poco actualizadas y en el ejercicio pleno de la profesión docente.

Las dimensiones generales y específicas del paradigma de la complejidad en las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Salud generan teorizaciones rigurosas y relaciones coherentes con lineamientos integrativos de investigaciones empíricas en un contexto multi-dimensional en globalización, donde convergen diversas instancias disciplinares en los que la formación de base universitaria compleja e inter-transdisciplinar es fundamental en el desarrollo de profesionales de la salud y la educación (Lenoir, Hasni y Larose: 2007). De esta manera, la investigación científico-social conlleva la exploración a través de análisis, la mirada hacia el sujeto de estudio y la percepción sistémica de la realidad en diversos procesos diacrónicos que simultáneamente unifican y distinguen los fenómenos que percibimos en el mundo a nuestro alrededor (Harvey: 1996).

Por tanto, se visibiliza y genera una profunda comprensión de las lógicas, pautas y patrones generativos de procesos y relaciones dentro del contexto universitario que determina el accionar de sus integrantes en la sociedad (Becquet & Musselin: 2004; Blaikie: 2007; Bernstein: 2015).

### **CONOCIMIENTO, IDEOLOGÍA Y PODER: DIMENSIONES TRANSDISCIPLINARES**

Las referencias particulares a las instituciones de educación y salud indican que la problemática de este nuevo conocimiento se manifiesta en los lineamientos investigativos y enfoques curriculares universitarios. En consonancia a este conocimiento, le es inherente un patrón de crecimiento heterogéneo que entraña el reacomodamiento de los sujetos y de las actividades que implican el aumento de la densidad comunicacional entre ciencia y sociedad (Braha: 2017).

Estableciendo una mirada desde la vinculación disciplinar, esta favorece dos tipos de enlace: el diálogo entre *conocimientos* de las ciencias mediante enlaces entre disciplinas que facultan la interacción desde distintas lógicas de acción epistémica, particularmente con el sujeto, su contexto y meta-contexto; el diálogo entre ciencia y sociedad mediante interfaces con destinatarios de las perspectivas políticas, con beneficiarios, clientes e instrumentadores de los resultados científicos de áreas disciplinarias diversas (Darbellay: 2015).

La noción de disciplina como un fenómeno complejo profundiza sobre elementos narrativos-discursivos que generan diversas dimensiones desde la integralidad, transversalidad y cruces disciplinares como, pluridisciplina, multidisciplinaria, interdisciplina y transdisciplina. Así, lo pluri y lo multi hacen referencia a variables cuantitativas, es decir varias, distintas, diversas o *muchas* disciplinas. Por otro lado, los prefijos *inter* y *trans* aluden a inter-relaciones recíprocas, centradas en la cooperación, interdependencia, interpenetración, intersección y flexibilidad del conocimiento (Motta: 2002). Un acercamiento más profundo en estos prefijos nos indica que la pluridisciplina puede establecerse en dos dimensiones: a) conjunto variado de disciplinas a partir de su pertenencia a un campo común de conocimiento; y b) la función que desarrollan estas disciplinas en determinado contexto. Según esta configuración, la pluridisciplina entonces conviene en hacer consciente la existencia de una gama de disciplinas, pero que no establecen ningún lazo de relación, ningún espacio comunicativo en el cual puedan converger (Oliva: 2008; Pérez & Setién: 2008). En cuanto a la multidisciplinaria, el prefijo multi (proveniente del latín *multus*, 'muchos') indicando la existencia de una cantidad de disciplinas que en algún momento podrían converger en un espacio comunicativo de intercambio, pero no experimentan

transformaciones metodológicas, estructurales o epistemológicas. Se refiere entonces a que la multiplicidad de respuestas para una problemática puede entrar a converger en sus propuestas, pero éstas propuestas siempre son elaboradas desde marcos de referencia individuales de cada disciplina.

A la luz de la noción de transdisciplina, Caravantes-García (citado en Oliva: 2008, p. 234) menciona que:

Las disciplinas abren sus fronteras, pero pierden individualidad, aunque es posible definir transdisciplinariedad sobre la base de una conexión entre disciplinas sin pérdida de autonomía. Así el prefijo trans no denota pérdida de identidad, sino más bien relación; una condición immanente a la reunión de disciplinas autorreferenciales, estrechamente conectadas y dependientes entre sí" (Caravantes-García en Oliva: 2008, p. 234)

Respecto a la interdisciplina, Caravantes-García menciona que, a diferencia de la transdisciplina, trabaja en dirección de la obtención de beneficios mutuos, pero no abren sus fronteras metodológicas en intercambio, sino desde posicionamientos específicos desde los cuales observar un fenómeno determinado. Gandarilla (2010) identifica como conjunto las variedades de confluencia disciplinaria a partir de los supuestos de disolución de perspectivas disciplinantes y disciplinarias:

(in)disciplinariedad de tipo A, propiamente lo que se conoce como multidisciplinaria, donde la hibridación se da dentro de la permanencia y hasta a través del afianzamiento de las dos tradiciones ya mencionadas (ciencias sociales y ciencias naturales).

(in)disciplinariedad de tipo B, lo que se ha planteado propiamente como interdisciplina, sobre la base de la proposición de un unitarismo entre las ciencias sociales y las humanidades y entre las humanidades y las ciencias naturales, en donde no habría un predominio epistemológico entre las ciencias.

(in)disciplinariedad de tipo C, la llamada perspectiva transdisciplinaria, que rompe con los presupuestos epistemológicos tanto del predominio de una cultura sobre la otra (científica y humanística), como de los criterios epistemológicos que al interior de cada cultura son hegemónicos (p. 35).

El escenario actual de crisis sociales en América Latina amerita que las investigaciones se orienten hacia la creación de teoría y procedimientos metodológicos de cautela a las nuevas formas y categorías en que el conocimiento es generado en la universidad a partir de los criterios de docencia, investigación y vinculación con el medio. Un derrotero transdisciplinario se manifiesta en el concepto de *ideología* de Teun van Dijk (1999), quien propone desde una mirada multidisciplinaria el estudio crítico del discurso ligado a matrices de cognición y estructuras sociales mediante interfaces dinámicas de indagación discursiva.

En este contexto, entender la relación, según van Dijk, entre *cognición*, *discurso* y *sociedad* sitúa a la *ideología* como principal interfaz productora de relaciones simbólicas y significantes, un *sistema de ideas* que se estructura a partir de la cognición, metacognición, observación de segundo orden y sus interacciones socio-comunicativas a partir de la práctica social-cultural del discurso orientada a la sociedad, comprendiendo que aunque los discursos no son las únicas prácticas sociales instadas en la ideología, son fundamentales en su formulación y, por tanto, en su reproducción social (van Dijk: 1999; Oliva & Díaz: 2018). Cotejando la utilización del lenguaje, el texto, la conversación y la comunicación en la modificación desde las dimensiones mentales, las situaciones y estructuraciones sustanciales del organismo social son propiedades emergentes de esta interfaz.

Bajo este concepto de cognición, se utiliza la ideología como un marco de procesamiento de la información basado en el conocimiento relativo. Es decir, que el conocimiento está sujeto a una serie de criterios matriciales, incluidos los del ejercicio del poder y sus prácticas discursivas dentro de la noción de una ideología, no como una en sí misma, sino como una dimensión general de las creencias donde los criterios de verdad interactúan

para modelar y configurar epistemológicamente lo que será entendido como un *saber específico*. De acuerdo con esto, social y culturalmente, este saber específico cambiará atendiendo a factores históricos que verificarán o negarán una verdad como axioma. Desde esta base, las comunidades, grupos sociales e instituciones decidirán lo que entienden por conocimiento y verdad en base al *significado* de lo que éstos produzcan en ellos (Khan: 2019).

Aplicados estos factores desde la cognición al discurso se ha acentuado que la noción de mente adquiere un componente relacional, configurado por patrones multifactoriales de la estructura social. Gran parte de nuestra mente consiste en representaciones compartidas socio-culturalmente debido a que éstas también son necesarias en la comprensión de las experiencias personales y en la realización de acciones individuales y, en consecuencia, en la comprensión del discurso (van Dijk: 1999; 2008).

Foucault, por su parte, detectará cómo el poder se extiende hacia distintos ámbitos de la vida humana. Un flujo que produce a la sociedad, constituyendo a los sujetos, dando forma a los cuerpos, determinando sus gestos y comportamientos y estableciendo un régimen que define lo que es verdadero y lo que no a través de un conjunto de dispositivos. La relevancia ideológica es precisamente hacer patente este vínculo entre saber y poder que haría posible una operación doble; por un lado, lo que se define como una *historia política de la verdad*, vale decir una historia política de los saberes que (re)definen la verdad, y por otro, la *constitución de subjetividades* afines a la lógica del poder.

Por tanto, la ideología nos orienta sobre tres ejes de acción ejercida desde algunos sectores del poder en el cuerpo y por tanto, en la cognición, a saber: a) una intervención sobre el cuerpo con el fin de que éste produzca signos que se manifiesten en signos de respeto, devoción, sujeción o servidumbre; b) un uso del cuerpo como espacio simbólico de expresión de un poder político soberano que tiene derecho sobre la vida y la muerte; y c) una utilización del cuerpo en el plano del trabajo. De esta manera, se concibe la construcción de una narrativa epistemológica a partir de *sistemas de creencias* con elementos axiomáticos sobre los que se instala una configuración de lo humano y el conocer a partir de la lógica neoliberal, donde el cuerpo es un bien de mercado que debe aumentar sus aptitudes y competencias al transitar por la universidad como instancia formativa y legitimadora de la praxis disciplinar y profesional.

## CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Lo que actualmente enfrentamos y concebimos como crisis, arriesga no ser más que un acomodamiento de las pautas de agenciamiento y pertenencia del configurar neoliberal. Desde una visión de viabilidad relacional sistémica, la estrategia neoliberal se concentra en el manejo de la sustentabilidad por sobre la sostenibilidad (Lavanderos *et al.*: 2019). Es decir, se privilegia la propiedad sobre el recurso energético material en desmedro de las relaciones que producen las transformaciones de este al valor. Para lograr estabilizar las inequidades que produce este tipo de proceso, se ha creado un imaginario que logra una pseudo-participación del valor producido de manera que el sistema de relaciones no se exprese en poder. Este imaginario es el consumo, el cual permite al sistema relacional acceder a objetos cuyo valor simbólico es la satisfacción del deseo. Simultáneamente, la academia y sus "productos" se estabilizan en la rivalización por acceder a recursos para producir más de lo mismo, en un mercado donde la investigación no tiene ningún sentido de cambio epistemológico (Said: 1996). Si hacemos una analogía con la cadena productiva, podríamos afirmar que la producción de conocimiento acentúa los límites entre las diferentes áreas del conocimiento en desmedro de una visión de país orientada a la producción de un proyecto común de identidad sistémica.

El error fundamental, que sin embargo es un triunfo para el modelo neoliberal, es apostar a que el desarrollo de las tecnologías, especialmente la Inteligencia Artificial, nos proveerá de soluciones que mejorarán no solo el estilo de vida, sino su calidad. Esta falacia es dejar en manos de una ciencia reduccionista y lineal las posibilidades de cambio en el sistema de relaciones. Por lo mismo, el sentido de la Ciencia contemporánea, independiente de su epistemología, es reducida hegemonícamente a su *tecné* si sus procesos no son



compatibles con el imaginario neoliberal.

Lo anterior se corrobora al interior de la academia a través de sus acciones; en donde la clausura y autorreferencia impiden en lo general, la transversalidad y vinculación de campos disciplinares que tanto predica. Eventualmente, se puede plantear la inexistencia de la posibilidad proyectada desde la transdisciplina, dado que el modelo neoliberal necesita de la rivalización cognitiva para mantener el poder, neutralizando la relación. Una huella hologramática se expresa en los artefactos como el cambio climático, las inmigraciones, la destrucción de recursos naturales, las crisis sociales que no pasan de boatos farandulescos que oscurecen el problema fundamental, la viabilidad sistémica relacional. En estos términos, la complejidad ha sido contenida, dado su potencial político y su base relacional de reciprocidad y cooperación, transformándose en un peligro potencial de pensamiento para el actual Estado. Todo concepto que produzca relacionalidad más allá de su propio espacio de creación debe ser neutralizado. Esta forma de control es apoyada desde los procesos educativos, dirigidos hegemonícamente a la idea de certidumbre. Recuperar el poder y el conocimiento relacional implica hoy despedirse de la industria como concepto, entender que en este capitalismo lo que se pretende transar es conocimiento.

Si la noción de conocimiento es concebida solo como transformación de procesos productivos, entonces las nuevas redes (clases) no son más que cognoproletarios, en otras palabras, su capital cognitivo que es parte de su base de dignidad como sistema relacional es destruido en un mercado imaginario. Urge entonces la práctica política en la generación de este nuevo poder de manera que las redes inviertan el proceso de acumulación. Si el conocimiento no es de carácter político-técnico, entonces las universidades arriesgan su sentido estructural para la creación y reproducción de redes identitarias. En un país fracturado epistémica y políticamente por imaginarios transables, la noción de transdisciplinariedad es un recurso ético-estético para sobrevivir a la globalización neocolonial, una cuarta revolución industrial donde, de manera muy equivocada, nos enfrentaremos contra máquinas lineales y reduccionistas, pero más veloces que sus creadores.

## **CODA**

En el mes de octubre, el día 19, comenzó un estallido social sin precedentes históricos en el país. La sociedad chilena se encuentra interpelada por el análisis, las expectativas y la incertidumbre de vivir día tras día en un contexto de convulsión, con el abordaje del conflicto desde el gobierno como un asunto de seguridad pública y el cuestionamiento sistémico de las estructuras rígidas que no resisten marcos observacionales unilaterales y unidisciplinarios. Esta crisis se sustenta en muchos elementos de base, pero la incertidumbre y el error en un punto de inflexión en donde crear oportunidades para reconfigurar paradigmas de pensamiento, emergentes derroteros investigativos, procesos educativos emancipadores y, en definitiva, la co-construcción de territorialidad desde bases relacionales y complejas. En Chile, la lucha por la justicia social seguirá hasta que la dignidad se haga costumbre.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARNOLD-CATHALIFAUD, M. (2008). "Las Organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoiéticos", *Revista Cinta Moebio*. N°. 32: 90-108. Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Planeta, Buenos Aires.
- BECQUET, V. & C. MUSSELIN. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. CSO Monograph, Paris.
- BENAVIDES, F., DELCLÓS, J. & SERRA, C. (2018). "Estado de bienestar y salud pública: el papel de la salud laboral", *Gaceta Sanitaria*. Vol. 32, n°. 4, pp. 377-380.
- BERMEOSOLO, J. (2014). "Educación e inclusión: El aporte del profesional de la salud", *Revista Médica Clínica Las Condes*. Vol. 25, n°. 2, pp. 363-371.
- BERNSTEIN, J. H. (2015). "Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues", *Journal of Research Practice*. Vol. 11, n°. 1.
- BLAIKIE, N. (2007). *Approaches to social enquiry*. Cambridge, Polity Press.
- BRAHA, J. (2017). "Science communication at scientific societies", *Seminars in Cell & Developmental Biology*. Vol. 70, pp. 85-89.
- BRUNNER, J., FERRADA, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica–Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago.
- CLARK, B. (1987). *The Academic Profession*. University of California Press, California.
- CLARK, B. (2004). *Sustaining Change in Universities*, Society for Research into Higher Education. Londres: Open University Press
- FRANCO-GIRALDO A., PALMA, M., ÁLVAREZ-DARDET, C. (2006). "Efecto del ajuste estructural sobre la situación de salud en América Latina y el Caribe, 1980–2000", *Revista Panamericana de Salud Pública*. Vol. 19, n°. 5, pp. 291–9.
- GANDARILLA, J. (2010). "La universidad entrando al siglo XXI por el laberinto de la complejidad", *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXXII, n°. 127.
- GUMPORT, P. J. (2000). "Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives", *Higher Education*. N°. 39, pp. 67–91.
- KHAN, M. (2019). "Knowledge, skills and organizational capabilities for structural transformation", *Structural Change and Economic Dynamics*. Vol. 48, pp. 42-52.
- LAVANDEROS, L y MALPARTIDA A. (2001). *Cognición y Territorio*. UTEM, Santiago, Chile.
- LAVANDEROS, L. y A. MALPARTIDA (2000). *Tópicos en torno a la cognición relacional*. Centro de Estudios en Teoría Relacional y Sistemas de Conocimiento, Santiago de Chile.
- LAVANDEROS, L, ARAYA, A., & MALPARTIDA, A. (2019). "Viability, Sustainability and Non-Requisite Variety", *Systemic, Cybernetic and Informatics*. Vol. 17, n°. 1, pp. 83–96.
- LAWRENCE, R. (2015). "Advances in transdisciplinarity: Epistemologies, methodologies and processes", *Futures*. Vol. 65, pp. 1-9.
- LENOIR Y; HASNI, A; LAROSE, F. (2007). "L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement: analyse de résultats de deux recherches", *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, n°2, pp. 255- 276.

- MALDONADO, C. (2009). "Complejidad de los Sistemas Sociales: Un reto para las ciencias sociales", *Cinta de moebio*. Nº. 36, pp. 146-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000300001>
- MARCHESI, A., TEDESCO, J., COLL, C. (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Madrid, Santillana.
- MARCHIORI, D. y FRANCO, M. (2019). "Knowledge transfer in the context of inter-organizational networks: Foundations and intellectual structures", *Journal of Innovation & Knowledge*. Vol. 5, n°. 2, pp. 130-139
- MÉNDEZ C., VANEGAS, J. (2010). "La participación social en salud: el desafío de Chile", *Revista Panamericana de Salud Pública*. Vol. 27, n°. 2, pp. 144-8.
- MERINO, C. 2016. *Del proyecto interrumpido de la democratización de la salud a la práctica sanitaria neoliberal en Chile*. Universidad de Los Lagos, Osorno.
- MOTTA, R. (2002). "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", *Polis*. Nº. 3.
- MUSSELIN, C. (2008). *Les universitaires. La Découverte*, Paris.
- OECD. (2008). "Tertiary Education for the Knowledge Society", *Thematic Review of tertiary Education*. Año: 35, n°. 102, pp. 107- 126.
- OLIVA, I. (2008). "Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria", *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXIV, n°. 2, pp. 227 – 243.
- ROBINSON, J. (2008). "Being undisciplined: transgressions and intersections in academia and beyond", *Futures*. Nº. 40, pp. 70-86.
- SAID, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama, Barcelona.
- SANTELICES, E. & SANTELICES, J. (2017). "Descripción y análisis del sistema de res de urgencia (RDU) en Chile: Recomendaciones desde una mirada sistémica", *Revista Médica Clínica Las Condes*. Vol. 28, n°. 2.
- TROW, M. (1996). "Trust, markets, and accountability in higher education: a comparative perspective", *Higher Education Policy*. Vol. 9, n°. 4, pp. 309-324.
- TROW, M., (1974). "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", en *Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. OECD, Paris. Pp. 55-101.
- WALBY, S. (2009). *Globalization and inequalities*. Polity Press, Cambridge.
- WANG, Y. & OLSON, I. (2018). "The Original Social Network: White Matter and Social Cognition", *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 22, n°. 6, pp. 504-516.

## **BIODATA**

**Nicolás DÍAZ BARRERA:** Licenciado en Educación, Profesor de Lenguaje y Comunicación. Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Asistente de la Universidad de Atacama. Desarrolla su actividad investigativa desde 2019 en el Departamento de Educación Básica bajo la línea de epistemología, complejidad y transdisciplina en organizaciones de Educación Superior. Posee publicaciones en áreas de Educación inclusiva y Salud, Formación Inicial Docente e interculturalidad. Actualmente, es Investigador Postdoctoral de la Universidad Tecnológica del Centro, Venezuela y la Red de Investigadores en Trans-complejidad.

**Iván OLIVA-FIGUEROA:** Licenciado y profesor de biología. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad Austral de Chile. Se desempeña como investigador del Instituto de Ciencias de la Educación desde el año 2006. Ha liderado consecutivamente cuatro proyectos FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile) en temas asociados a epistemología de la complejidad, transdisciplina y modelado de redes cognitivas. Desde la base de ese programa de investigación, ha publicado numerosos artículos científicos en el área. Profesor de postgrado invitado por diversas universidades nacionales y extranjeras. Integrante del Grupo de Estudios: Investigación Inter/transdisciplinaria del Programa FONDECYT asociado a la ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

**Leonardo LAVANDEROS GALLARDO:** Doctor en Ciencias de la Universidad de Chile, Biólogo. Cibernética Sistémica Relacional, Corporación Sintesisys. Desarrolló la teoría relacional del conocimiento junto con el Dr. Alejandro Malpartida. Desarrolló el modelo de Viabilidad Relacional Sistémica a partir de la Sostenibilidad por coherencia y congruencia de redes relacionales y el Concepto de Variedad No Requerida para evaluar desperdicio organizacional intangible. Creó el concepto de Inteligencia Estratégica de Procesos de Reles (Sistemas Relacionales). A partir de esta batería conceptual se desarrollaron múltiples consultorías a nivel nacional como internacional.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 177-196  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Saberes tradicionales y disciplinas STEM: repensando concepto de identidad étnica en la educación superior<sup>1</sup>

*Indigenous knowledge and STEM disciplines: rethinking the concept of ethnic identity in higher education*

**Marta SILVA**

<https://orcid.org/0000-0002-8323-33144>

[marta.silva@uach.cl](mailto:marta.silva@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Jennifer BRITO**

<https://orcid.org/0000-0003-0155-55022>

[britodianajennifer@gmail.com](mailto:britodianajennifer@gmail.com)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Paulina SANZANA**

<https://orcid.org/0000-0001-7609-606X>

[paulisanzana@gmail.com](mailto:paulisanzana@gmail.com)

Colegio Gracia y Paz, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110902>

#### RESUMEN

Varios estudios sostienen que la incorporación de saberes indígenas en la educación superior fortalece la identidad de los estudiantes indígenas, promoviendo así la diversidad étnica en la universidad y en la esfera profesional. Sin embargo, esta incorporación en el área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (en inglés STEM) aún es escasa, lo que genera la reproducción del conocimiento occidental e invisibiliza los saberes que los estudiantes traen desde sus culturas, debilitando así su identidad étnica. En este trabajo presentamos una revisión bibliográfica nacional e internacional sobre el impacto que tiene la incorporación de conocimientos étnicos en la identidad de estudiantes indígenas en la universidad.

**Palabras clave:** Saberes indígenas; identidad étnica; educación superior; STEM.

#### ABSTRACT

Several studies indicate that the incorporation of indigenous knowledge in higher education strengthens the identity of indigenous students, thus promoting ethnic diversity in the university and in the professional sphere. However, this incorporation in the area of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) is still scarce, which generates the reproduction of Western knowledge and makes invisible the knowledge that students bring from their cultures, thus weakening their ethnic identity. In this literature review present a national and international bibliographic review of the impact of incorporating ethnic knowledge in the identity of indigenous students in the university

**Keywords:** Indigenous knowledge; ethnic identity; higher education; STEM.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 05-08-2020

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11170994: "Trayectorias académicas de estudiantes de postgrado pertenecientes a pueblos originarios en universidades estatales del centro-sur de Chile en disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)".



## INTRODUCCIÓN

La globalización ha impactado en las diferentes facetas del ser humano (y no humano) en el mundo contemporáneo. De ahí que la propia construcción identitaria y el sentido de pertenencia a colectividades se alejan de los marcos referenciales tradicionales de antaño, en los cuales solamente nacer en un determinado lugar o territorio otorgaba un abanico de rasgos socio-culturales compartidos y roles, que eran transmitidos por los grupos socializadores primarios de generación en generación o moldeados por los secundarios, principalmente en instituciones como las escuelas o universidades.

En esta lógica, en la región latinoamericana y en Chile (así como en otros lugares del planeta), el neoliberalismo enarbola una identidad inacabada, en donde las biografías y trayectorias personales se tornan maleables por las elecciones propias y las circunstancias de sociedades flexibles, que poco tienen que ver con aquellas premodernas o modernas y sus instituciones (Bauman: 2005). Por esto surgen resignificaciones sobre lo nacional, local y comunitario; identificaciones con marcas y productos promovidos, santificados por los medios de comunicación de masas; o se retorna a lo "natural", es decir, a los saberes tradicionales propios de los pueblos originarios y sus formas de vida bajo el razonamiento resolver algún problema presente, pero sin una valorización real por la diversidad cultural y cosmovisiones de estos pueblos. Desde una visión más positiva sobre este problema, De Sousa (2012) nos habla de un reencuentro entre las identidades personales y la tierra a través de una ecología de saberes que permita un buen vivir tanto a los seres humanos y sus formas de vida como a los otros seres, pensando en nuestra propia pervivencia planetaria y en las crisis medioambientales que ya son una realidad y que intensifican las incertidumbres.

La educación tiene un rol fundamental en estos nuevos contextos y en el caso de la educación terciaria, como formadora de los nuevos profesionales de un país que a la vez contribuirán con sus conocimientos a las sociedades, deben constituirse espacios inclusivos e interculturales, en donde la diversidad en todas sus facetas sea una constante, parte de su filosofía, cultura, políticas y prácticas y no en situaciones puntuales aisladas de incorporación de estudiantes de colectivos que tradicionalmente han sido excluidos y desfavorecidos. En este sentido, inclusión, equidad, calidad y educación a lo largo de la vida como se lee en la Declaración de Incheón (UNESCO: 2016), debe ser el rumbo y horizonte a seguir:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (UNESCO: 2016, p.7).

Sin embargo, como se presenta en este estudio, en las realidades de las instituciones de educación superior estas proclamas de respeto a la diversidad y de acciones concretas para la convivencia democrática entre personas de diferentes culturas en ellas, dista mucho de los discursos públicos que se han escuchado o de los documentos oficiales que se han escrito y, en el caso de las carreras de STEM, las propias particularidades de estos programas se basan en un fuerte eurocentrismo, currículo homogéneo y hegemónico que impacta en la identidad étnica de sus estudiantes.

De acuerdo a estos argumentos, a continuación, se presenta una revisión nacional e internacional sobre el impacto que tiene la incorporación de conocimientos étnicos en la identidad de estudiantes indígenas que cursan programas de pre y post grado en disciplinas STEM. Para ello, en una primera etapa se definen y aclaran los conceptos de identidad, identidad étnica, saberes, saberes étnicos y luego se realiza una revisión de experiencias nacionales e internacionales en donde estos últimos han sido incorporados en en el área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en los programas universitarios. Junto a un análisis y discusión de estas experiencias, se proponen líneas de acción a las universidades bajo los principios de la educación inclusiva, intercultural y la autonomía.

## EL CONSTRUCTO DE IDENTIDAD

El concepto de identidad ha sido ampliamente investigado, abordando variadas problemáticas y fenómenos desde un sinfín de marcos disciplinarios de las ciencias humanas y sociales. En este sentido, no solo consiste en hacer que las personas o grupos sean distinguibles a los ojos de los otros desde atributos que se pueden observar e interpretar como propios y únicos, sino que a la vez se vincula con una multiplicidad de dimensiones, las cuales consideran tanto los niveles micro como macro, es decir al propio individuo, sus entornos y las vinculaciones que mantengan con los otros actores sociales (Turra, Lagos & Valdés: 2018; Vera & Valenzuela: 2012; Vignoles & Schwartz: 2011; Giménez: 1997).

En esta lógica, Navarrete (2015) menciona que identidad es transformación y trayectoria, pues las personas la construyen a lo largo de su historicidad, mediante una edificación inacabada. Por consiguiente, esta autora señala que es un “concepto aporético” (p. 462), ya que se observan paradojas al definirlo desde la necesidad e imposibilidad de realizar esta acción, considerando las dificultades de “dilucidar en primera instancia el hecho de que el concepto de identidad sea utilizado con significados contrastantes, a veces haciendo alusión a la singularidad, y a veces refiriendo lo compartido” (Vera y Valenzuela: 2012, p.273), o como lo presentan González, Cavieres, Díaz y Valdebenito (2005) “como un constructo relacional, individual y colectivo, conformado por dicotomías y polaridades pero en ningún caso dicotómico o excluyente” (p. 12), comprendiendo que el ser humano se encuentra inmerso en mundo socio-cultural del cual se nutre y le asigna sentido, tanto a su propia experiencia humana como a sus vinculaciones con los otros .

Coincidiendo con estos argumentos, algunos autores (Vignoles, Schwartz & Luyckx: 2011) señalan que la identidad puede ser estudiada desde tres aspectos. El primero, a nivel individual o personal, en el cual el *self* toma un papel predominante. Sobre ello destacan los aportes de Erickson (1968), quien entiende la identidad tanto desde el auto-reconocimiento e individualidad, “el yo” en las diferentes etapas de desarrollo humano, principalmente en la adolescencia; y las visiones o valoraciones de los otros miembros de las comunidades a las que pertenece cada sujeto (Kroger & Marcia: 2011; Larraín: 2003), estableciendo un puente “entre lo individual y lo social a través de un proyecto particular que lleva también en su centro la esencia de un proyecto colectivo” (González *et al.*: 2005, p. 12), es decir, en base a aspectos de una cultura desde los cuales el sujeto selecciona elementos para su formación identitaria. Por lo tanto, este tipo de identidad es un proceso que se realiza por medio de un trabajo de autorreflexión en el mundo interno de cada persona, ponderando sus fortalezas en un camino de reconocimiento y resignificación de sus narraciones en un tiempo tripartito en el que se mezclan vivencias y experiencias del pasado, presente y futuro (Zárate: 2015; Mercado y Hernández: 2010).

Otra clasificación sobre este constructo es la denominada identidad relacional (Vignoles *et al.*: 2011), la cual es entendida a partir de los roles que desempeña cada sujeto frente a los otros. Más aún, al comprender que cada individuo conceptualiza y entiende su papel en la sociedad, construye su sentido identitario (Ramírez: 2017) desde el reconocimiento y la negociación en las interacciones con los otros seres humanos, quienes validan o desapruueban sus acciones de acuerdo a las categorías sociales y a las pautas de comportamiento comparadas con los parámetros sociales establecidos en la vida cotidiana (Swann: 2005).

Por su parte, la identidad denominada colectiva o cultural se sustenta en la participación de los sujetos en diversos grupos con un propósito en común (Pirrone: 2006). Estas agrupaciones entregan elementos comunes y encuadres definitorios que permiten reconocer a cada persona, tanto desde los componentes de personalidad como de los caracteres sociales o relacionales, enmarcados en los intercambios de materiales simbólicos (Larraín: 2002) entre los sujetos de una comunidad. En esta lógica, las interrogantes sobre los sellos que diferencian a las personas y a sus grupos deben buscar su respuesta en la cultura, la cual es entendida como fuente, marco de referencia idiosincrático de enjambre social, que conecta a los sujetos a través de sus elementos singulares y particulares. De modo que cada sujeto se autodefine por medio de condiciones y sentidos compartidos como el género, la profesión o la etnia (Giménez: 1997).

Así mismo los procesos de socialización colaboran con dicha incorporación desde dos etapas. En la primera denominada simbólica, los valores, creencias, rituales y aspectos normativos unen al grupo, por lo que prevalece la identidad colectiva. En el segundo momento llamado integración comunicativa, el desarrollo de la técnica, del trabajo y de las instituciones modernas origina una especialización y la oportunidad para los individuos de participar de diferentes escenarios sociales y culturales, por lo que el sentido de pertenencia de cada uno de los sujetos hacia sus colectivos es desarrollado desde la agencia personal de cada uno, en una interacción activa, eligiendo a los grupos con quienes se comparten elementos comunes (Mercado y Hernández: 2010).

De acuerdo a estos planteamientos, se puede decir que las personas poseen diferentes perspectivas identitarias. Considerando los lugares, entornos, momentos y símbolos con los que viven. Destacando, su gran relevancia al permitirles a los sujetos auto-reconocimiento e identificación en las diversas instituciones y grupos que forman el mundo social. Aunque como ya se ha señalado, llegar a una conceptualización de la identidad es un tema complejo, debido a "la precariedad del término y la contingencia y antagonismo de las identidades. Características que impiden no solo prefijar la identidad, del sujeto o el colectivo, sino también fijarlas en términos pretendidamente definitivos" (Navarrete: 2015, p. 47), en donde los límites entre los individuos y sus colectividades aparecen como difusos, ya que una misma persona puede mantener a su vez diferentes posiciones identificatorias entendiendo el contexto global de la vida actual que tensiona e invita a reconstruir o deconstruir los binomios propios de la modernidad: semejanzas/ diferencias; integración/exclusión; pertenencia/no pertenencia.

Bajo esta lógica, el apartado que se presenta a continuación intenta profundizar en la identidad asociada a sus aspectos étnicos en las diferentes perspectivas teóricas desarrolladas durante las últimas décadas.

### **CONCEPTO DE IDENTIDAD ÉTNICA**

A partir del concepto de identidad trabajado previamente y retomando sus características podemos resumir que es un proceso dinámico relacionado con entendernos a nosotros mismos en relación a un otro o a unos otros. Es un ejercicio de autoreflexión en tanto sabemos quiénes somos con claridad a partir de trayectorias de vida que van permeando lo que hacemos y, por tanto, quiénes somos y a qué grupo pertenecemos. En este sentido, la biografía en relación a la historia de vida y a las trayectorias apela a sentirnos parte de una identidad colectiva la cual conjuga varios elementos toda vez que es aprendida por medio de la interacción con los otros. En estos términos, y de acuerdo a la relación que los sujetos tienen, deben activamente participar de estas comunidades para identificarse con ellos a través de la reflexión y de una historia en común para formar y fortalecer esta identidad. Se hace necesario entonces enfatizar que la identidad no es una sola si no que son múltiples en una persona, por tanto, tiene distintos sentidos de pertenencia a diferentes grupos y determinadas situaciones históricas.

Considerando lo anterior, podemos ahora hacer una revisión de lo que significa el concepto de identidad étnica. Al igual que el concepto de identidad, identidad étnica o indígena ha sido ampliamente estudiado sin llegar a consensos desde distintas disciplinas. No obstante, sí es posible identificar el concepto de identidad indígena trabajado desde las perspectivas: psicológica, sociológica y sociohistórica, las cuales serán desarrolladas a continuación.

### **Énfasis en los psicológico**

Desde la psicología podemos decir que la identidad étnica es un constructo complejo que tradicionalmente se ha entendido como heterogéneo dentro de un grupo étnico y entre grupos. La identidad étnica serviría entonces para promover y proteger las funciones psicosociales de los individuos. En este sentido, se hace una invitación a no homogeneizar la identidad indígena dentro de un grupo, puesto que obstaculizaría aún más la definición conceptual. (Schwartz, Luyckx & Vignoles: 2011)



En la misma línea la identidad étnica según Verkuyten (2004), siendo un constructo complejo, se plantea como creado discursivamente por las personas en relación a ellos y en oposición a otros grupos indígenas. En este sentido de identidad étnica depende de una serie de procesos constructivos, destacándose dos. La primera se refiere a las diferentes formas de comparación en términos sociológicos, puesto que generalmente la identidad étnica se ha trabajado desde los estatus sociales y diferencias de poder; esto tiende a ignorar temáticas importantes dentro de los mismos grupos. En este contexto sería central no ignorar los temas dentro de un grupo y las comparaciones temporales-históricas. El segundo argumento a tener en consideración, es la invitación a no pensar dicotómicamente “ellos/los otros”, puesto que, al ser las identidades construidas, se encuentran en constantes procesos de negociación. Se deben considerar entonces los procesos en que las personas definen y negocian las relaciones versus las posiciones y los sentidos de de identidad étnica conferidos en las intersecciones verbales y, por tanto, comunicativas (Verkuyten: 2004 y Larraín: 2003).

En esta misma línea la identidad para Santos y Umaña-Taylor (2015) tiene como característica la dificultad de definirla puesto que es compleja, multifacética y un proceso dinámico dónde deben privilegiarse los sentimientos individuales sobre la identidad de grupo y membresía, además del grado en que los cuales los individuos se hacen parte en este proceso toda vez que adquiere en conocimiento sobre su grupo étnico y llegan a la resolución de tener un sentimiento de claridad respecto al significado que su identidad tiene en sus vidas.

### **Énfasis en lo procesual**

Un segundo grupo teórico que define identidad étnica se relaciona con un énfasis en el proceso de adquirirla. En este sentido la identidad étnica se combina con una variedad de características culturales definidas cuando los miembros de un grupo se identifican así mismos con un origen étnico en común y cuando tienen sinestesia con su grupo étnico, además de tomar acción en actividades culturales en común (Santos y Umaña-Taylor: 2015).

Adentrándonos en los procesos de formación de identidad étnica y su impacto en los estudios, Chem (2012) identifica 2 modelos de desarrollo identidad étnica. El primero basado en Phinney (1989) el cual identifica 3 etapas identidad étnica (1) la no examinada, donde no hay exploración de la identidad, (2) la identidad como búsqueda, cuando existe una exploración de la formación de la identidad étnica y (3) el logro de la identidad étnica, cuando los jóvenes aceptan su propia identidad con una permanente de identificación de su cultura. El segundo modelo, trabajado por Hutnick (1991), quién trabaja la identidad étnica minoritaria la divide como una conciencia de ser minoría cultural en oposición al grupo dominante. Así, un tipo de proceso de adquisición de la identidad étnica es cuando los jóvenes aceptan su cultura étnica y la cultura dominante siendo capaz de integrarse y adaptarse. El segundo proceso es asimilar la cultura dominante abandonando su propia identidad étnica y aceptando las normas de los grupos dominantes. El tercer proceso es cuando la identidad étnica es marginal, o sea, cuando los jóvenes aceptan la cultura dominante perdiendo su identidad étnica hereditaria, y el cuarto proceso es cuando los jóvenes son excluidos y resisten la cultura del grupo dominante con una fuerte solidaridad con la cultura étnica tradicional.

Interpretando a ambos autores (Santos y Umaña-Taylor: 2015 y Chem: 2012) podemos decir que la etnicidad finalmente es un proceso negociado y mediado donde existe en contextos heterogéneos étnicamente hablando. En este sentido, el pertenecer a una comunidad que tiene fuertes elementos culturales origina un alto impacto en el logro académico de estudiantes, por tanto, su identidad marcada y fortalecida origina mejores resultados en sus aprendizajes en contextos educativos. En estos términos existiría una socialización étnica donde el orgullo cultural y una negociación exitosa del capital cultural, familiar, cultural, de escuela, comunidad, redes y afiliaciones influyen positivamente en la visión que los mismos jóvenes tienen sobre su etnia.

Maillard *et al.* (2008) en su estudio sobre estudiantes universitarias indígenas en la región Metropolitana de Chile coincide con definir la identidad étnica como el proceso de identificación y auto-identificación y pertenencia étnica en tanto constructo teórico ampliamente discutido, puesto que considera las

transformaciones culturales y sociales que han impactado dicha construcción. Eso se ha realizado en tres procesos, primero, en ampliar el espectro de otros en tanto individuos y su relación con definirse sí mismos y, segundo, en complejizar las opciones de configurar una mirada unitaria de la identidad indígena en el sentido de apropiarse de historias respecto sus espacios en redes sociales. Tercero, estas transformaciones han impactado en la identidad favoreciendo procesos de desapego de las identidades étnicas que tradicionalmente habían sido compartidas.

En esa línea, Larraín (2001) insiste en que la globalización ha logrado posicionar procesos de desarticulación que han implicado que las poblaciones se no se autoidentifiquen colectivamente, desfavoreciendo el sentido de identidad. La etnicidad, para este autor, hace referencia a elementos culturales relacionados con la identidad de un pueblo a partir de perspectiva de las prácticas culturales en tanto una comunidad se identifique como comunidad. Lo que marcaría esta autoidentificación es el ser diferente culturalmente a otros grupos y al mismo tiempo ser percibidos por los demás como un grupo distinto. La pertenencia a la experiencia de identidad étnica entonces, aludiría a la pertenencia a un grupo que tiene experiencias en común y a la autoidentificación con dicha comunidad (Larraín: 2001). Esta perspectiva constructivista y posmoderna entiende entonces al individuo como un ser cuya identidad está descentrada y fragmentada, lo que llama comprender la identidad étnica como un proceso, pero también, como un constructo teórico relacionado con identificarse, categorizarse en tanto autocomprenderse y localizarse socialmente con sentido de pertenencia.

En definitiva, y en sintonía con Larraín (2001) y Chem (2012), Maillard *et al.* (2008), se entiende que las entidades étnicas se relacionan con un complejo dinámico-procesual donde existe autoidentificación y categorización, además de la auto comparación y localización social enfatizando el sentido de pertenencia, el cual es un proceso subjetivo que consiste en comprenderse como sujeto de etnicidad en relación a una conexión con una comunidad que tiene características similares a las cuales se identifican los sujetos en términos de prácticas culturales. Finalmente, para estos autores, la identidad indígena es concebida como un concepto y un proceso dinámico relacional y situado (p. 8-10).

Sanders (2016), continuando con la perspectiva postmoderna y postcolonialista, señala que ésta enfatiza la emergencia y permanencia de los movimientos indígenas en relación a la emergencia de la identidad como un producto complejo. En este contexto, cuestiona la definición estática de pueblos indígenas, sugiriendo una aproximación constructivista, identificando elementos la identidad étnica los cuales serían: autoidentificación a un grupo distinto, una experiencia histórica común en términos de la vulnerabilidad o explotación, conexión con un territorio y el deseo de mantener una identidad étnica. Además, Sanders plantea que los elementos de no dominancia en lo nacional, una cercanía cultural con la tierra o territorios con diferencias culturales y socioeconómicas son en relación al resto de la población. Esta definición completa lo que el Banco Mundial (Curtis *et al.*:2012) ha definido en términos de etnicidad entendiéndolo como poblaciones que tienen un apego a la tierra, vulnerabilidad, descendencia e historias en común de los primeros pueblos que habitan un lugar. En este sentido, Sanders (2016) indica que el debate no debe ser teórico, sino más bien práctico, que debe poner en cuestionamiento la diversidad humana y sobrevivencia cultural.

### Procesos postcoloniales

Finalmente, una tercera perspectiva intenta definir lo que es identidad étnica enfatizando que su existencia es más bien debido a los procesos coloniales y post coloniales. Siguiendo la línea de Sanders (2016) y Larraín (2012), Gfeller y Armstrong (2013) plantean que la identidad étnica es un concepto socialmente construido, donde los sujetos se adscriben a un estatus que refleja ampliar influencias históricas, políticas, además de las diferencias entre ellos y nosotros en un contexto uninacional, con diferencias percibidas en tanto herencia étnica.

En este sentido, la identidad indígena sería paradójica; por un lado se relaciona con lo antiguo, rasgo distintivo de identidades localizadas territorialmente, además de formas de vida tradicionales y preindustriales con una estrecha relación con la tierra desde tiempos inmemoriales; por otro lado, también se refiere a un

concepto muy moderno en tanto movimiento global y político que ha emergido en situaciones de fenómenos de globalización que incluyen el desarrollo de derechos humanitarios, además de marcos teóricos desde los propios discursos indígenas (Elliot: 2012).

Hillary Weaver (2001), como académica indígena, concuerda con Gfeller y Armstrong (2012) respecto a la complejidad del concepto y que ha permitido la no existencia de consenso sobre lo que realmente es, por lo que preguntarse por la identidad indígena abre una caja de Pandora de posibilidades. Para consensuar aspectos mínimos, Weaver propone tres aspectos de la identidad, la cual entonces es entendida, primero, como la autoidentificación e identificación con la comunidad e identificación externa en tanto es grupo donde la opresión y colonización tienen grados de internalización. Segundo, identidad indígena se refiere a los descendientes de habitantes de pueblos originarios que poseen una identidad cultural reflejada en valores creencias y cosmovisiones. Tercero, la identidad es una composición de muchos aspectos como la clase, educación, religión, región y género, entre otros. Estos aspectos de la identidad pueden cambiar en el tiempo; por tanto, el contexto de la globalización produciría identidades siempre fragmentadas y construidas de múltiples maneras, además de estar sujetas al cambio constante y a veces de manera conflictiva. En este marco, la autora propone que la cultura es una faceta importante, sino crucial de la identidad indígena.

Elliot (2012), además de enfatizar los contextos de opresión postcoloniales, no define la identidad indígena en sí, sino que se refiere a su evolución al hacer una revisión del tránsito desde el colonialismo al poscolonialismo. Se refiere a la identidad indígena más bien como un movimiento el cual emergió a partir de intelectuales indígenas en tanto planteamientos de auto determinación y auto gobierno. En este sentido, la identidad indígena sería inexistente en los períodos de pre colonización, ya que este es un constructo que surge a partir de la descolonización y de los estudios al respecto.

Por su parte, Velasco (2012) se refiere a la invención del indígena originario que tradicionalmente ha entendido la identidad étnica como la descendencia de poblaciones que habitaban en el país a la llegada de poblaciones dominadoras. Se propone entonces identificar tres ejes que construirían un imaginario del indígena. Primero, se construye a partir del discurso político e ideológico de no aceptación a la dominancia colonial y de la república; se plantea como una unidad imaginada, con un pasado compartido a partir de la lengua, la cultura, las tradiciones y los mitos que delinean un origen común. Segundo, los enfrentamientos por la tenencia comunitaria de la tierra que ocurrieron en los siglos XIX y XX, materializada en la lucha por el derecho originario a sus territorios.

Finalmente, la territorialidad marca el espacio donde se toma consciencia de los abusos, la discriminación y la humillación que han sufrido los indígenas. Así, el indígena se construye como categoría colonial en tanto constitución social, creando un estereotipo que responde a los intereses de dominación, desintegrando las identidades colectivas. El indígena surge como una herramienta simbólica imaginada en oposición a las categorías del indígena originario. A partir de aquí entonces se construye desde la necesidad del movimiento indígena, por lo que la identidad indígena estableció sus fronteras frente al otro en la concientización de estos otros, afirmando el sentimiento de ser único y disidente (Williams en Velasco: 2012).

## **CONCEPTO DE SABERES Y SABERES INDÍGENAS**

No existe un acuerdo respecto al concepto de saberes, incluso, se usa indistintamente como sinónimo de comprensión, conocimientos, aprendizaje y ciencia. Sin embargo, una revisión de la literatura permite identificar dos ramas desde las cuales se ha trabajado este concepto: desde las perspectivas educacionales y culturales, las cuales se revisan a continuación para luego comprender mejor lo que son los saberes indígenas.

Con respecto al enfoque educativo, este entiende los saberes como una instancia en que se consideran los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a una temática que irán a aprender, o en palabras de Ausubel (1968), es la información almacenada en la memoria que una persona tiene respecto a una realidad. Bajo este principio, dicho autor desarrolla la teoría del aprendizaje significativo, en la cual se

estipula que existe un diálogo permanente entre los conocimientos que el estudiante conoce con los del interlocutor, así como sus predisposiciones, motivaciones, intereses personales y el nuevo aprendizaje. En relación al origen de estos saberes, se debe señalar que pueden ser concepciones espontáneas, concepciones transmitidas socialmente y concepciones analógicas. En ese sentido, representan aprendizajes fundamentales que involucran una serie de procesos sociales, cognitivos y expresivos que consisten en una construcción colectiva que además incorpora conceptos y firmas culturales organizándose como un todo formativo, como una capacidad a aprender (Morin: 1999).

En el contexto de desarrollo profesional, para Barrón (2006) existirían los saberes profesionales docentes, entendidos como constructos dinámicos que van cambiando a lo largo de su vida en relación a las prácticas y a la sabiduría propia que van adquiriendo los docentes en sus trayectorias. Estos saberes se caracterizan por ser temporales, plurales, personalizados, situados y en ocasiones compartidos por la tradición de la docencia en las culturas y comunidades escolares, que son compartidas en las interacciones cotidianas entre profesores (Tardif: 2004).

Desde la perspectiva cultural, para Agüero (2011) el conocimiento se puede distinguir de los saberes en tanto se fundamenta en evidencia lógica, o como ella indica, evidencia razonada. Los saberes entonces se relacionan con la sabiduría, contempla el sentido común, la sabiduría popular, saberes teóricos y prácticos de la realidad social situada culturalmente en tanto se consolida en el acontecer diario de los pueblos: "la sabiduría es todo lo que hacemos en nuestro trabajo en la casa, en el campo, las fábricas, las escuelas, los talleres" (p.17). Se construye colectivamente para el bienestar de un grupo humano en una convivencia sana. Con el devenir histórico, el conocimiento fue separándose de los saberes. En la misma línea, De Sousa (2012) va más allá y propone el concepto de "ecología de saberes", abogando por la diversidad epistemológica existente en el mundo, esto es, el reconocer y valorar la heterogeneidad de conocimientos a parte del conocimiento científico. Este reconocimiento entonces valora, realza y horizontaliza los diversos saberes comprendiendo a saber indígena como uno más, tan legitimado como el conocimiento científico en tanto es validado por las diversas comunidades detentadoras de estos saberes.

El saber indígena, entonces, también denominado saber tradicional o local, a pesar de no tener una definición aceptada y reconocida, es un conjunto de saberes integrales que posee un complejo cultural que incluye el lenguaje, los sistemas de clasificación, el uso de prácticas e interacciones sociales, así como rituales y espiritualidad. Se refiere a los entendimientos, habilidades y filosofías desarrolladas por sociedades con una larga historia de interacción con su medioambiente. En las comunidades, este conocimiento es fundamental para operar en todos los aspectos de su diario vivir. De acuerdo a Karki *et al.* (2017) este conocimiento tiene dieciséis características: es adaptativo, acumulativo, dinámico, holístico, humilde, intergeneracional, invaluable, irremplazable, moral, no lineal, observador, relativo, responsable, espiritual, único, y válido. Según Guarachi (2015), añadiendo a lo ya señalado, indica que el saber indígena se ha sido producido tradicionalmente por una comunidad; estos saberes se basan en la experiencia, no buscan perpetuar autorías individuales, se transmiten por la oralidad, tienen una relación directa y de respeto por el medio ambiente, además de estar relacionados estrechamente con la organización interna de la comunidad. Por tanto, son el fundamento a partir del cual se toman decisiones locales que afectan a las personas y a organismos vivos.

Una vez aclaradas las principales conceptualizaciones que fundamentan este estudio, en los apartados que aparecen a continuación se presentan experiencias nacionales e internacionales en educación terciaria en donde se han incorporado saberes indígenas con énfasis en STEM.

## **EXPERIENCIAS CHILENAS RESPECTO A INCORPORACIÓN DE SABERES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Como primera aproximación, es necesario puntualizar que, a raíz de la masificación de la educación superior durante las últimas décadas del siglo XX en América Latina, se posibilitó que ingresara un gran número de personas que hasta ese entonces no había tenido la oportunidad de obtener estudios terciarios. Al respecto, Espinoza (2017) indica que, dentro ese grupo, están los estudiantes de origen indígena, quienes al acceder a la universidad logran “sobrevivir” a una historia de desigualdades y concretar la tan anhelada “igualdad de oportunidades”, desarrollando su potencial a través de su trayectoria educativa.

A pesar de este logro, Zapata & Oliva (2011) establecen que si bien los estados y las instituciones de educación superior se han preocupado de mejorar el acceso de los estudiantes indígenas mediante becas y programas, estos parecen no considerar ni operar con la finalidad de generar transformaciones estructurales que busquen una inclusión transversal de los conocimientos, prácticas y cosmovisión de los pueblos indígenas (p. 36). Por ejemplo, en Chile los estudiantes provenientes de comunidades indígenas han tenido momentos extremadamente difíciles en el sistema educativo, ya que éste se ha construido sobre la base de principios occidentales/ hegemónicos que han invalidado el conocimiento indígena tradicional y las formas de aprendizaje a lo largo de su historia (Quilaqueo & Quintriqueo: 2010; Quintriqueo & Cárdenas: 2010.; McGinity: 2009; Quintriqueo *et al.*: 2011). Como resultado, las oportunidades de acceso a la educación superior que poseen los estudiantes indígenas se han visto negativamente afectadas.

Lo anterior es ratificado por la OCDE (2009) que establece que en Chile el acceso a la educación superior ha aumentado, pero no para todos. Los grupos indígenas tienen las tasas más altas de analfabetismo y la menor cantidad de oportunidades educativas, lo que claramente afecta su acceso a la educación superior. Según Blanco y Meneses (2011) no existen estudios sistemáticos sobre la situación de los estudiantes indígenas chilenos en educación superior. De hecho, los trabajos académicos sobre este tema se centran principalmente en las experiencias a partir de la implementación de programas especiales diseñados para aumentar la retención de estudiantes de pregrado de primer año, así como ciertas otras experiencias o programas aislados.

Estos programas son de creación gubernamental, los cuales contemplan también becas que permiten ir en ayuda en la inclusión de los estudiantes más vulnerables en el medio universitario (Mato: 2012). Un ejemplo de ello es el programa RUPU en la Universidad de la Frontera y la Universidad Austral de Chile que tiene como finalidad aumentar la autoestima académica de los estudiantes indígenas por medio de tutoriales que brindan refuerzo y ayuda adicional para los temas aprendidos en clase, así como ayuda a través de talleres para fomentar la inclusión y las identidades indígenas (Navarrete & 2015; Candia: 2011).

Este fomento se establece a partir del reconocimiento y valoración de saberes provenientes de las distintas culturas a través de relaciones basadas en la interculturalidad (Arancibia *et al.*: 2014, p. 37). Asimismo, estos programas ayudan a “promover el respeto al otro, la diversidad cultural, abatir el racismo y la segregación” (Badillo: 2010, p. 3). Por esta razón, son denominados programas de acción afirmativa, pues tienen por finalidad apoyar a los estudiantes indígenas en la universidad. El apoyo que se brinda a través de estos programas permite que las universidades puedan aumentar el conocimiento sobre la cosmovisión de sus pueblos originarios e incluirlos gradualmente en el sistema educativo y, de esta manera, conectar sus sistemas de estudios con la cultura a la cual pertenecen los estudiantes indígenas que estudian en sus instituciones. Al respecto, Ainscow & Booth (2000) aluden a que “la educación debe estar orientada a desarrollar y afianzar el conocimiento considerando la cultura desde donde provengan los estudiantes, y además desarrollando políticas y prácticas que atiendan a la diversidad del estudiantado” (p. 59). Lo anterior es ratificado por Duk (citado en Infante: 2007), quien señala que para obtener una educación inclusiva en las universidades es pertinente “eliminar barreras de aprendizaje [...] y tener una mirada mucho más integradora” (Arancibia *et al.*: 2014: 36), que incorpore a las minorías y las haga parte del proceso educativo.

Por ello, es tan importante que las universidades propendan al desarrollo de una educación intercultural, que tenga como finalidad “lograr la igualdad de oportunidades e incrementar las posibilidades educativas de los estudiantes indígenas, que respete los aprendizajes previos [...] y la identidad cultural de cada comunidad” (Aparicio & Silva: 2015, p. 2). Al respecto, algunos autores afirman que la educación formal debería tomar en cuenta la mirada de las comunidades indígenas y considerar los saberes de sus grupos étnicos, ya que esto permite visibilizar el valioso conocimiento acumulado por estas culturas; y, por tanto, se valida el conocimiento que se tiene de las comunidades locales (Quilaqueo & Quintrqueo: 2010). Sin embargo, en la práctica esto no siempre ocurre, pues se desconocen las culturas locales; no se enseña acerca de ellas durante la etapa escolar ni universitaria, lo cual puede generar problemas entre los estudiantes indígenas al momento de interrelacionar sus propios paisajes culturales con lo que se les enseña tanto en el colegio como en la universidad (Quilaqueo & Quintrqueo: 2010). En Chile, por ejemplo, esto ha traído consecuencias negativas en el área de las ciencias, pues de acuerdo a Quilaqueo y Quintrqueo (2010), los estudiantes indígenas tienden a no estudiar carreras científicas, debido a que es difícil para ellos interrelacionar sus propios saberes con los adquiridos durante su etapa escolar.

En la actualidad se han implementado algunos modelos educativos interculturales que han incorporado el conocimiento étnico, o *kimün*, del pueblo mapuche (Quilaqueo & Quintrqueo: 2010) en algunas instituciones educativas. Un ejemplo de tal esfuerzo en el aprendizaje de las ciencias lo proporcionan las capacitaciones de maestros de ciencias que pretende incorporar el conocimiento mapuche en los planes de estudio de sus clases (Quintrqueo *et al.*: 2011). Sin embargo, hay poca información disponible sobre educación en disciplinas STEM y estudiantes indígenas chilenos. Debido a esto, es posible inferir que para los estudiantes indígenas es difícil vincular el conocimiento que tienen de su propia cultura y de su identidad como aborígenes en los programas de estudios que están cursando, pues no hay cambios estructurales sustanciales en las instituciones de educación superior que les permita incorporarlos.

## **EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE INCORPORACIÓN DE SABERES INDÍGENAS EN EL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **Estudiantes indígenas y educación terciaria en todo el mundo**

La investigación sobre estudiantes indígenas en educación terciaria se ha centrado en tasas de retención bajas y factores relacionados con ellas (Curtis: 2012; Rosero y Gómez: 2012; Ossola: 2015, Ossola: 2017; Howlett *et al.*: 2008; Page y Asmar: 2008). Por ejemplo, Howlett *et al.* (2008) estudió la importancia del sistema de apoyo para la inscripción y retención de indígenas en las universidades australianas. Su estudio encontró deficiencias críticas en la información que los estudiantes indígenas recibieron en su primer año de programas de pregrado. Sin embargo, el apoyo entre los estudiantes para el desarrollo de un currículo indígena en ciencias fue una estrategia para mejorar la atracción y retención de estos estudiantes (Howlett *et al.*: 2008, p. 18).

Otro estudio encontró que las disparidades en la representación de los indígenas, hispanos y estadounidenses/ nativos de Alaska en las ciencias en los Estados Unidos se deben a diferencias en las tasas de graduación (Garrison en Shackelford & Maxwell: 2012). Investigaciones adicionales informaron que los profesores indígenas juegan un papel crucial en el apoyo a los estudiantes indígenas en Australia, influyendo fuertemente en las tasas de retención y graduación. Este nivel de apoyo es informal y distinto al del personal de apoyo designado (Page y Asmar: 2008). Se ha reconocido que estos estudiantes necesitan apoyo adicional o formas únicas de apoyo, lo que queda claro por las bajas tasas de retención ampliamente discutidas.

Hay que mencionar, además, la serie de estudios de Didou y Remedi (2009) y Mato (2012), quienes han evaluado el programa Pathways en diferentes países de América del Sur. Pathways es un programa afirmativo de la Fundación Ford para indígenas en educación superior; su propósito es aumentar las tasas de acceso, retención y graduación de los jóvenes indígenas y afrobrasileños. En Chile, este programa en las regiones de la Araucanía y Los Ríos se llama Rūpu (carretera en Mapudungun). Didou y Remedi (2009) critican ambos

programas programa porque ve a los pueblos indígenas como sujetos con falta de habilidades académicas en lugar de tratarlos como sujetos étnicos. También destacan la falacia de la causalidad entre el origen étnico y el fracaso académico: lo que falla no es el rendimiento académico de los estudiantes indígenas, sino el desajuste entre la cultura de la universidad y la cultura de los estudiantes indígenas. Sin embargo, en términos de acceso, retención y tasas de graduación, el programa ha tenido éxito. Otra característica exitosa es el sistema de tutoría del programa, en el cual los estudiantes indígenas reciben ayuda de un estudiante o maestro mayor que enfoca sus clases en las necesidades de los estudiantes. Se ha demostrado que este apoyo mejora el éxito de estos estudiantes en la educación superior. Cómo se muestra y se brinda esta guía, y qué tan importantes (y de qué manera) los tutores o guías mayores ayudan a estos estudiantes en la búsqueda de la ciencia, son temas a tratar en este estudio.

A pesar de su éxito, Didou y Remedi (2009) recomiendan que Pathways sea parte de las instituciones de educación superior en lugar de un programa adjunto al plan de estudios de la universidad en la que se encuentra. En otras palabras, lo que sugieren estos autores es que las instituciones de educación superior deberían incorporar el conocimiento indígena en sus planes de estudio para que sean más inclusivos y relevantes para los estudiantes indígenas.

Otro examen de las experiencias de los estudiantes indígenas en la educación superior es el informe denominado *Diversidad Cultural e Intercultural en la Educación Superior Latinoamericana*. Daniel Mato (2012) coordinó un conjunto de diez estudios de caso sobre cómo la política de educación superior en América Latina fomenta, alienta o complejiza el desarrollo de instituciones interculturales o programas interculturales dentro de las instituciones. Los diferentes estudios de caso destacan que ha habido más avance en las normas y legislación sobre temas indígenas que en el área de educación en sí. Mato (2012) establece la necesidad de construir estrategias para diseñar sistemas de educación intercultural sólidos en América Latina. Hasta ahora, ha habido una política orientada a compensar en lugar de integrar a los pueblos indígenas. La tarea, entonces, es avanzar hacia una política más inclusiva que fomente la inscripción y la retención en las universidades (Rojas: 2016).

### **Estudiantes indígenas y educación terciaria en los campos de STEM a nivel internacional**

Los estudios de las experiencias de estudiantes indígenas en educación terciaria STEM han demostrado bajas tasas de matrícula y bajas tasas de retención (Hellsten: 2011; West et al.: 2014). Hellsten, por ejemplo, estudió los factores que afectan la retención en las ciencias de la salud. Sus hallazgos indican que los recursos personales como las redes de apoyo social fueron motivadores importantes para alcanzar la graduación. Sin embargo, los estudiantes entrevistados indicaron que el sentimiento de seguridad cultural también era una preocupación importante la cual es aportada cuando se incluyen saberes indígenas en el currículum. También en las ciencias de la salud, un estudio de las percepciones del personal académico sobre el rendimiento académico de los estudiantes indígenas indicó que los profesores creen que las características individuales de los estudiantes, sus relaciones, conexiones y asociaciones, y su conocimiento, conciencia y comprensión de la familia, la comunidad, y los académicos tienen un impacto positivo en el rendimiento.

Otro grupo de estudios se centró en incluir el conocimiento indígena en el plan de estudios (Choy y Woodlock: 2007; Foley: 2003; Hauser, Howlett y Matthews: 2009; Rigney: 2001; Kaomea: 2004). Indigenizar el plan de estudios utilizando la Teoría del Punto de Vista Indígena, sobre cómo los pueblos indígenas estudian sus mundos naturales, se utiliza cada vez más como una estrategia no solo para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes indígenas, sino también para incorporar la ciencia y las disciplinas STEM en general de los pueblos indígenas combinándola con la ciencia occidental. Por ejemplo, una universidad australiana implementó un programa de pregrado para preparar a los pueblos indígenas para que formen parte de la comunidad intelectual a fin de recuperar, proteger y nutrir las culturas indígenas (Rigney: 2001). En Canadá, se han implementado programas universitarios innovadores que integran el conocimiento indígena en el plan de estudios, como el Programa de Ciencia Integrativa de la Universidad de la Cape Breton (Hauser,

Howlett y Matthews: 2009). Sin embargo, se han informado ciertos desafíos en términos de las complejidades de indigenizar el currículo. Por ejemplo, en Australia, la implementación de la Teoría del Punto de Vista Indígena ha sido un desafío en términos de integración de la teoría y la práctica en mejorar los resultados educativos de los estudiantes indígenas.

En definitiva, las experiencias internacionales indican que las experiencias educativas terciarias de los estudiantes indígenas en los campos de STEM pueden mejorarse incorporando puntos de vista indígenas para motivar el desempeño exitoso, así como desarrollando una mayor presencia de individuos, cultura y conocimiento indígenas en la academia y las comunidades.

### **Estudiantes indígenas y educación terciaria en América Latina**

Daniel Mato (2008) en el informe sobre la diversidad cultural e intercultural en la educación superior en América Latina, donde describe varias experiencias diferentes de programas de educación terciaria orientados a incluir dicha diversidad, indica que la mayoría de estos programas se centran en proporcionar becas y / o mantener espacios abiertos exclusivamente para estudiantes indígenas. Aunque estos programas incluyen a más estudiantes indígenas, tales acciones no promueven verdaderamente la diversidad cultural en el contenido de los programas educativos (Mato: 2008, p. 28). También se afirma que la implementación de programas culturalmente relevantes en la educación superior es importante porque desarrolla un grupo de profesionales indígenas que mejorarán las oportunidades educativas de sus propias comunidades. Este informe reporta que la mayoría de los estudiantes e intelectuales indígenas están siendo educados en los campos de las ciencias sociales, las humanidades y, en menor grado, las ciencias de la salud.

Además, varios reportes y experiencias en América Latina (Mato: 2008; Chávez: 2008; Rojas: 2008; Espinoza: 2012) han considerado esta discrepancia. Por ejemplo, un estudio cuantitativo y cualitativo encontró que las identidades indígenas de los estudiantes de una universidad en Veracruz, México, eran invisibles porque no eran reconocidas como tales por los programas universitarios. Se enfrentaron a la exclusión por la falta de políticas establecidas para dar cuenta de sus antecedentes culturales. Al final, esta condición de marginalidad eventualmente hizo que la educación superior fuera inaccesible, ya que estos estudiantes no pudieron terminar las etapas iniciales de un programa de grado (Casillas, Badillo y Ortiz: 2011). Otro estudio informó que, en la Universidad del Cauca, como en la mayoría de las universidades sudamericanas, había desigualdad en las oportunidades y condiciones de acceso para los estudiantes indígenas. Por esa razón, dicha institución implementó un programa de pregrado en etnoeducación. El principal desafío fue la falta de profesores pertenecientes a poblaciones indígenas (Rojas: 2008). Un estudio que se centró en las trayectorias académicas de los estudiantes indígenas en Nicaragua documentó las experiencias de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en el camino hacia la finalización exitosa de un programa de pregrado. Mediante entrevistas en profundidad, los investigadores descubrieron que la autoidentidad étnica y el reconocimiento por parte de otros reforzaban la confianza de los estudiantes para enfrentar el desafío de avanzar en la educación superior. Los factores que impactaron positivamente la finalización del grado fueron la identidad étnica, el uso de idiomas nativos y el apoyo familiar (Tinoco: 2011). El estudio de Tinoco es uno de los pocos que aborda las trayectorias académicas en la educación superior desde una perspectiva cualitativa; el proyecto propuesto tiene como objetivo ampliar y profundizar esa información con especial atención a los estudiantes indígenas de Chile.

A partir de los estudios y experiencias descritas anteriormente, se puede inferir que muchas instituciones de educación superior tienen un enfoque formal para ayudar a los estudiantes indígenas, los que implican apoyo financiero y oportunidades iniciales para ingresar a la universidad, en lugar incentivar de programas más inclusivos que incorporan el conocimiento indígena y atienden a la cultura indígena antecedentes. También está claro que lo que ayuda a estos estudiantes a completar con éxito sus títulos es el fomento y el refuerzo de sus identidades como estudiantes indígenas, lo que se puede lograr a través de la implementación de programas que incorporan conocimiento indígena y cosmovisiones. A pesar de esta investigación, se necesitan relatos personales más detallados sobre cómo las experiencias educativas formales e informales anteriores



han impactado las decisiones de estos estudiantes de seguir una educación superior y su capacidad de desempeñarse bien dentro de ese entorno es necesaria para comprender mejor porqué estos estudiantes no cursar estudios terciarios en STEM.

## **ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN**

Las experiencias en los programas de STEM en educación terciaria anteriormente descritas permiten señalar que se acercan más a visiones multiculturales que a la interculturalidad, ya que si bien se verbalizan y explicitan acciones vinculadas a otorgar plazas e identificar diferentes agrupaciones indígenas en las universidades, queda en evidencia que son diseñados para responder a la mera existencia de personas de diferentes grupos étnicos, pero sin prácticas concretas que manifiesten identidades en relación, en donde la convivencia y el respeto por la diversidad cultural de cada estudiante sea parte de las cotidianidades de las instituciones de educación superior (Garro y Carrica: 2013). Más aún, es posible que perviva el discurso de integración social con monoculturalismo y hegemonías culturales materializadas en las formas de enseñar y aprender las disciplinas de STEM.

Por otra parte, muchas de las estrategias de atención a la diversidad presentadas se sustentan sobre las lógicas de la integración educativa, es decir, entregando opciones de incorporación a los estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos en una estructura institucional, curricular homogénea y estandarizada, en donde "la falta de representatividad cultural del currículo y su etnocentrismo generan desigualdad y dificultan la capacidad del alumnado para comprender el mundo" (García: 2018, p. 58). En esta lógica, el método científico actúa como brújula rectora (Tintaya: 2012), relevando los conocimientos comprobados empíricamente a lo largo del desarrollo de las disciplinas que estudian, sin considerar las miradas de los sujetos indígenas, sus sentidos y significados sobre las ciencias. O los propios saberes y conocimientos de su mundo cultural, como el uso de las plantas medicinales en carreras vinculadas a la biología y química; las explicaciones ancestrales sobre los fenómenos naturales en ciencias de la ingeniería o ambientales; los sistemas de conteo numérico o del tiempo en matemáticas, por nombrar algunos.

Situación ya reportada en investigaciones en países latinoamericanos en otros niveles educativos y asignaturas (Turra, Lagos, & Valdés: 2018), en donde se aboga en los discursos públicos por el respeto de los saberes y conocimientos indígenas, sin embargo, en las prácticas pedagógicas cotidianas se mantienen estrategias de enseñanza-aprendizaje y currículos rígidos reproductores de un modelo cultural fruto de las corrientes de pensamiento occidental.

Por consiguiente, para superar estas situaciones es posible mencionar dos líneas de acción que se relacionan, por un lado, con la educación inclusiva e intercultural y, por otro, con el reconocimiento de la independencia de las poblaciones indígenas en tanto autonomía. Desde la primera se plantea que el desafío es asentar las carreras de STEM focalizando la mirada en los estudiantes de los diferentes grupos étnicos como sujetos de derecho. En esta perspectiva, los entornos (en este caso institucionales) se pueden convertir tanto en facilitadores como en barreras de sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Ainscow & Booth: 2000). Así, el concepto de inclusión puede entregar luces a las universidades, al ser comprendido como un proceso que promueve la incorporación, participación y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes buscando eliminar todos los tipos de barreras para ello, las cuales pueden ser materializados en: actitudes, prácticas cotidianas, valores, creencias, gestión de los recursos, trabajo docente, relaciones entre los miembros de las comunidades, disponibilidad y disposición de espacios e infraestructura, por mencionar algunos (Echeita: 2017; Echeita & Ainscow: 2011; Booth & Ainscow: 2011; Ainscow & Booth: 2000).

Cabe destacar que este proceso es inacabado, por lo que las instituciones educativas constantemente deben realizar momentos de autorreflexión; identificando, reconociendo la diversidad como una oportunidad y estímulo para mejorar sus culturas, políticas y prácticas educativas (Ainscow & Booth: 2000) hacia el respeto de todas las personas y elementos del medio ambiente (Booth & Ainscow: 2011) en especial los estudiantes

proclives a vivir alguna situación de discriminación o exclusión, como en el caso de aquellos pertenecientes a grupos étnicos (García: 2018; UNESCO:2016; Booth & Ainscow: 2011 ). De igual modo, este proceso potencia el reconocimiento de la diversidad cultural y la flexibilización curricular, entendiendo esta última como un marco referencial para el éxito de todos los estudiantes al integrar sus conocimientos y saberes, los cuales son resultado de los procesos socializadores con sus familias, amigos y comunidades locales. Y que deben comunicarse dialógicamente con los otros saberes y conocimientos existentes en un territorio, entendiendo que muchos de los estados latinoamericanos son plurinacionales, y por lo tanto con pluridentidades (De Souza: 2012).

En este sentido, la educación inclusiva comparte fundamentos similares con la educación intercultural, entendiendo que esta última pretende la "transversalidad de manera que lo intercultural impregne todo el currículo, facilitando la comprensión de la realidad desde distintas ópticas socioculturales, en consonancia con los modos de construcción, principios y valores que integran los sistemas de conocimiento" (García:2018, p. 58), por lo que "...cuestiona el modelo individualista y disciplinar de la ciencia hegemónica y propone la construcción solidaria de conocimientos para enfrentar las necesidades de las diversas realidades que se manifiestan en los territorios" (Aguirre, Guerra, & Meiser: 2017, p.73). Para ello, los contenidos deben ser seleccionados considerando su relevancia universal, entregando oportunidades para que los saberes de cada cultura puedan ser visibilizados e integrados en los marcos curriculares nacionales, desarrollando el pensamiento crítico, la libertad y la comunicación entre las diversas culturas.

Lo dicho hasta aquí supone el desarrollo de una respuesta a la diversidad que considere acciones avaladas por las investigaciones en otros niveles educativos (Echeita: 2017; Booth & Ainscow: 2011) como la colaboración entre los diferentes actores de las instituciones de educación superior, el trabajo en red aunando fuerzas entre personas, entidades y el acompañamiento entre pares que ha sido desarrollado en las instituciones de educación superior nacionales (Badillo:2010:), pero que para García (2018) supone de antemano la existencia de prejuicios y bajas expectativas ante los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas, ocasionando contradicciones con los principios inclusivos e interculturales declarados y acordados en convenciones, marcos legislativos nacionales (Nuñez: 2017) e internacionales (Azorín: 2017; UNESCO: 2016) que buscan proteger y establecer la educación como un derecho humano para todos.

Desde la segunda línea de acción, es decir, la autonomía, existen variadas experiencias dadas por universidades indígenas y centros de educación superior que reconocen a los pueblos originarios en su constitución, por tanto, con poder para decidir qué enseñar y qué aprender en el contexto de construir un sentido de comunidad para fortalecer la identidad indígena. En este sentido, experiencias exitosas se relacionan con la creación de universidades y centro de formación superior indígenas creados y dirigidos por intelectuales indígenas o directamente por organización indígenas. Un ejemplo es el presentado por Mato (2011), donde da cuenta de que la esencia de estas experiencias exitosas reside en entender la educación superior más allá de comprender al individuo y su organización en el contexto de la ciudadanía cultural. Mato (2011) se refiere al concepto de ciudadanía con equidad y es a partir de él que universidades como la Autónoma Indígena Intercultural centran su currículo en propuestas pedagógicas relacionada con el proyecto político y cultural, además de los proyectos de vida de las poblaciones indígenas en Colombia. La crítica entonces se presenta al Estado, quien crea conceptos como educación intercultural como si fuera la versión oficial, imponiendo hegemonía y desentendiéndose de la pluralidad cultural. Experiencias similares, entonces, para que sean exitosas, deben partir desde, para y por las poblaciones en cuestión, entendiendo que la identidad y la pluralidad son centrales en todo proyecto educativo (Mateos & Mendoza: 2016; Blandford: 2014; Romero, Enrique y Betancourt: 2016).

## CONCLUSIONES

Como se ha presentado, tanto a nivel general como en las diferentes variantes o clasificaciones sobre la identidad, llegar a un constructo único es una tarea compleja. Asimismo, en la identidad étnica estos argumentos son latentes, considerando que los límites y las epistemologías de las perspectivas que las estudian ya no son claros. Principalmente en aquellas denominadas postcoloniales, en las que se observa que desde el proceso de globalización las crisis originadas por la disminución de los recursos naturales y la tierra, tanto a nivel internacional, regional y nacional, se tensionan categorías asentadas y pre-establecidas en investigaciones de este tipo como pueden ser territorialidad, tradiciones y cosmovisiones indígenas.

Desde otra mirada y en relación al objetivo central de este artículo, que versa sobre el impacto que tiene la incorporación de conocimientos étnicos en la identidad de estudiantes indígenas en disciplinas STEM, es posible develar en las investigaciones mundiales y regionales consultadas que su mayor preocupación corresponde a cuantificaciones y variables asociadas a las dicotomías permanencias/abandono o graduación/deserción de los programas de estudios universitarios. Así también, la evidencia recogida señala que las instituciones de educación terciaria que crean programas de retención y graduación de estudiantes de ascendencia indígena obtienen mayores resultados si son liderados por docentes o estudiantes pertenecientes a alguna etnia. En esta lógica cabría preguntarse si el sentido de pertenencia a sus propios colectivos de dichos sujetos (profesores-pares) tendría algún impacto en los logros académicos de los estudiantes y en sus construcciones identitarias en esta etapa de sus vidas, pensando que podrían ser personas que se han integrado al contexto universitario con sus sellos étnicos propios, que probablemente se conviertan en sujetos con una experiencia real-referencial para aquellos que inician este camino y poseen características culturales similares. Aunque también podría originar contradicciones entre las diversas dimensiones de sus autodefiniciones en estos escenarios, si notan en ellos experiencias negativas o que difieren de ellos mismos, entendiendo que en un estudiante universitario de disciplinas STEM, confluyen pluridentidades asociadas a su edad, género, carrera de estudio, grupos de pertenencia étnica, religiosa, social, entre otros, factores que son dinámicos y que, como ya se ha señalado, se relacionan con las elecciones personales y con los contextos en que se desarrollan. De ahí la confluencia o disputa entre la identidad asignada, sentida y asumida en un juego de permanente re-construcción (Mansilla, Piñones, & Liberona: 2018).

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. & BOOTH, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol UK, CSIE.
- AGUIRRE, D., GUERRA, M., & MEISER, A. (2017). "Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador", Revista de la Educación Superior. Año: 46, n°. 184, pp. 55-76.
- APARICIO, M. & SILVA, A. (2015). "¿Hacia la Interculturalidad? Una investigación en estudiantes de comunidades originarias, sus trayectorias académicas e identidades", Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. N°. 8, pp. 86-89.
- ARANCIBIA, M. et al. (2014). "Análisis de los significados de estudiantes indígenas en torno a su proceso de Inclusión a la educación superior", Psicoperspectivas. Año: 13, n°. 1, pp. 35-45.
- AZORÍN, C. (2017). "Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos", Opción. n°. 83, pp. 203-229.

- BADILLO, J. (2010). "Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina", Revista de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz.
- BAUMAN, Z. (2005). "Identidad". Losada, España.
- BLANCO, C. Y F. MENESES. (2011). "Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios" en: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas ed. Mato, D. Fundación Equitas y Universidad de La Frontera, Santiago de Chile. Pp. 88-115.
- BLANDFORD, A. H. (2014). "Internacionalización de las Universidades de los Pueblos Indígenas y las Primeras Naciones". Revista Universitaria del Caribe. n°. 1, pp. 10-12.
- BOOTH, T. V& AINSLOW. M. (2011). "Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools" (3a ed.). CSIE., Bristol.
- CASILLAS, M. Á., BADILLO, J. & ORTIZ, V. (2011). "Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar". Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa.
- CHÁVEZ, M. E. (2008). "Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?", Revista de la educación superior. Año: 37, n°. 148, pp. 31-55.
- ELLIOTT, A. (Ed.). (2012). Routledge handbook of identity studies. Taylor & Francis, England.
- CHOY, S. C., & WOODLOCK, J. (2007). "Implementing Indigenous standpoint theory: Challenges for a TAFE trainer" International Journal of Training Research. Año: 5, n°. 1, pp. 39-54.
- CURTIS, E., WIKAIRE, E., STOKES, K., & REID, P. (2012). "Addressing indigenous health workforce inequities: A literature review exploring 'best' practice for recruitment into tertiary health programmes", International journal for equity in health. Año: 11, n°. 1, p. 13.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2012), "De las dualidades a las ecologías", Serie Cuadernos de Trabajo. N°. 18, Red de Mujeres Bolivianas Transformando la Economía REMTE, La Paz.
- DIDOU, S. & REMEDI, E., (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. UNESCO, La Paz.
- ECHEITA, G. (2017). "Educación inclusiva, Sonrisas y lágrimas", Aula Abierta. n°. 46, pp. 17-24.
- ECHEITA, G., & AINSLOW, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Tejuelo. n°. 12, pp. 26-46.
- ERICKSON, E. (1968). Identity: "Youth and crisis". New York, Norton.
- ESPINOZA, M. T. (2012). "Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi", Ciencia e interculturalidad. Año: 9, n°. 2.
- ESPINOZA, O. (2017). "Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado". Universidades. n°. 74, pp. 7-30.
- FOLEY, D. (2003). "Indigenous epistemology and Indigenous standpoint theory," Social Alternatives. Año: 22, n°. 1, pp.44-52.
- GARCÍA, R. (2018). "Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo", Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social. n°. 2, pp. 53-65.
- GFELLNER, B. M., & ARMSTRONG, H. D. (2013). "Racial-ethnic identity and adjustment in Canadian indigenous adolescents", The Journal of Early Adolescence. Año: 33, n°. 5, pp. 635-662.

- GIMÉNEZ, G. (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Frontera Norte*. Año: 9, n°. 18, pp. 9-28.
- S., CAVIERES, H., DÍAZ, C., & VALDEBENITO, M. (2005). "Revisión del constructor de identidad en psicología cultural", *Revista psicología de la Universidad de Chile*. Año: 14, n°. 2, pp. 9-25.
- GARRO, N., & CARRICA, S. (2013). "La identidad relacional y el principio de solidaridad como base para la educación intercultural", *Teoría Educacional*. Año: 25, n°. 2, pp.133-154.
- HAUSER, V., HOWLETT, C., & MATTHEWS, C. (2009). "The place of indigenous knowledge in tertiary science education: A case study of Canadian practices in indigenising the curriculum", *Australian Journal of Indigenous Education*. Año: 38, n°. 46.
- HELLSTEN, D. (2011). "Indigenous students experience of university education" (Doctoral dissertation), Retrieved from University of Southern Queensland, USQ ePrints, Australia.
- HOWLETT, C., SEINI, M., MATTHEWS, C., DILLON, B., & HAUSER, V. (2008). "Retaining Indigenous students in tertiary education: lessons from the Griffith School of Environment", *The Australian Journal of Indigenous Education*. Año: 37, n°. 1, pp. 18-27.
- HUTNICK, N. (1991). "Ethnic minority Identity: A sociological perspective". Oxford University, New York.
- INFANTE, M. (2007). "Educación inclusiva en el Cono Sur: Chile. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva América Latina, regiones Andina y Cono Sur". UNESCO: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/chile\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf)
- KARKI, M., HILL, R., XUE, D., ALANGUI, W., ICHIKAWA, K., & BRIDGEWATER, P. (2017). *Knowing our lands and resources: indigenous and local knowledge and practices related to biodiversity and ecosystem services in Asia*. UNESCO Publishing, Francia.
- KROGER, J., & MARCIA, J. E. (2011). "The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations". En: *Handbook of identity theory and research*, L. En S. J. Schwartz (Ed.). Springer, New York. pp 21-52,
- KAOMEA, J. (2004). "Dilemmas of an indigenous academic: A Native Hawaiian story". En: *Decolonizing research in cross-cultural contexts: Critical personal narratives*. State U of New York P, Albany. pp. 27-44.
- LARRAÍN, J. (2003). "El concepto de identidad". *Revista Famecos*. n°. 21, pp. 30-42.
- MAILLARD, C., OCHOA, G., & VALDIVIA, A. (2008). "Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana", *Calidad en la Educación*. n°. 28, pp. 176-201.
- MANSILLA, M., PIÑONES, C., & LIBERONA, N. (2018). "De la identidad a la pluridentidad. Reelaboraciones identitarias entre pentecostales migrantes peruanos y bolivianos indígenas en Arica e Iquique", *Si Somos americanos*. *Revista de Estudios Transfronterizos*. Año: 18, n°. 2, pp. 10-33.
- MATEOS, L. S., DIETZ, G., & MENDOZA, R. G. (2016). "¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana", *Revista mexicana de investigación educativa*. Año: 21, n°. 70, pp. 809-835.
- MATO, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO, Bogotá.
- MATO, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Servicio de Información y Documentación IESALC-UNESCO, Caracas.
- MERCADO, A., & HERNÁNDEZ, A. (2010). "El proceso de construcción de la identidad colectiva". *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, n°. 53.

- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Francia.
- NAVARRETE, Z. (2015). "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año: 20, n°. 65, pp. 461-479.
- NUÑEZ, D. (2017). "Reflexiones en torno a la interculturalidad y la educación superior en Chile", *Polyphōnia*. *Revista de Educación Inclusiva Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*. n°. 1, pp. 72-94.
- PAGE, S. & ASMAR, C. (2008). "Beneath the teaching iceberg: Exposing the hidden support dimensions of Indigenous academic work", *Australian Journal of Indigenous Education*. n°. 37, pp. 109-117.
- PHINNEY, J. S. (1989). "Stages of ethnic identity development in minority group adolescents", *Journal of Early Adolescence*, n°. 9, pp. 34-49.
- OSSOLA, M. (2015). "Entre permisos y ejemplos. Reconfiguraciones familiares entre los jóvenes universitarios wichi en el noroeste argentino", *Cuicuilco*, n°. 62, pp. 75-90.
- OSSOLA, M. (2017). "2°We Have to Learn from Both Sciences": Dilemmas and Tension Concerning Higher Education of Wichi Youth in the Province of Salta (Argentina)", *Anthropology & Education Quarterly*. Año: 48, n°. 2, pp. 107-123.
- PIRRONE, G. (2006). "Los procesos identitarios en espacios de participación no tradicionales", *Question*. Año 11, n°. 1, pp. 183-199.
- QUILAQUEO, D., & QUINTRIQUEO, S. (2010). "Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches". *Polis. Revista Latinoamericana*. n°. 26).
- QUINTRIQUEO, S., & CARDENAS, P. (2010). "Educación intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. Interculturalidad en contexto mapuche", Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, pp. 89-126.
- QUINTRIQUEO, S., TORRES, H., GUTIÉRREZ, M., & SÁEZ, D. (2011). "Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia", *Educación y Educadores*. Año 14, n°.3.
- RIGNEY, L. I. (2001). "A first perspective of Indigenous Australian participation in science: Framing Indigenous research towards Indigenous Australian intellectual sovereignty". *Kaurna Higher Education Journal*, n°. 7, pp.1-13.
- RAMÍREZ, B. (2017). "La identidad como construcción de sentido", *Andamios*. Año: 4, n°. 33, pp. 195-216.
- ROJAS, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En: *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Mato, D. (ed). IESALC-Unesco, Caracas. pp. 233-242.
- ROJAS, M. (2016). "Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del grupo Étnico Arhuaco del Resguardo de Nabusimake". Cesar. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá.
- ROMERO, Á., Enrique, L., Betancourt Posada, A., Arias Hernández, G., & Ávila Romero, A. (2016). "Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México". *Revista mexicana de investigación educativa*. Año: 21, n°. 70, pp. 759-783.
- ROSETO, D. E. O., & GÓMEZ, M. P. G. (2012). "Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas", *CES Psicología*. Año: 5, n°. 2, pp. 101-118.
- SANDERS, D. E. (1995). "Indigenous peoples: Issues of definition", *International Journal of Cultural Property*. Año: 8, n°. 1, pp. 4-13.
- SANTOS, C. E., & UMAÑA-TAYLOR, A. J. (2015). Studying ethnic identity: Methodological and conceptual approaches across disciplines. American Psychological Association, Estados Unidos.

- SHACKELFORD, J. L., & MAXWELL, M. (2012). "Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction", *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Año: 13, n°. 14, pp. 228-250.
- SCHWARTZ, S. J., LUYCKX, K., & VIGNOLES, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer Science & Business Media, Netherlands.
- SWANN, W. (2005). "The self and identity negotiation". *Interaction Studies*. Año: 6, n°. 1, pp. 68-93.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones, México.
- TINOCO, M. (2011). "Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi. Ciencia e interculturalidad", Año 9, n°. 2, pp 84-100.
- TINTAYA, P. (2012). "Ciencia: Construcción de Saberes Válidos", *Revista de Investigación Psicológica*. n°. 7, pp. 11-29.
- TURRA, O., Lagos, M., & Valdés, M. (2018). "Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano", *Diálogo Andino*. n°. 57, pp. 49-60.
- VELASCO, R. V. (2012). "Dinámica de identidad étnica: la invención del indígena originario." *Investigaciones Sociales*. Año: 16, n°. 29, pp. 291-294.
- UNESCO (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO, Francia.
- VERA, J. Á., & VALENZUELA, J. E. (2012). "El concepto de identidad como recurso para el estudio de las transiciones", *Psicología & Sociedades*. Año: 24. n°. 2, pp. 272-282.
- VERKUYTEN, M. (2004). *The social psychology of ethnic identity*. Psychology Press, Estados Unidos.
- VIGNOLES, V. L., SCHWARTZ, S. J., & LUYCKX, K. (2011). "Introduction: toward a view of identity". En: *Handbook of identity theory and research*. Springer, Nueva York. pp. 1-2.
- WEAVER, H. N. (2001). "Indigenous identity: what is it, and who really has it?", *American Indian Quarterly*. Año: 25, n°. 2, pp. 240-255.
- WEST, R., USHER, K., FOSTER, K., & STEWART, L. (2014). "Academic Staff Perceptions of Factors Underlying Program Completion by Australian Indigenous Nursing Students", *Qualitative Report*. Año: 19, n°. 12, pp. 1-19.
- ZAPATA, C. & OLIVA, M. E. (2011). "Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile". *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 9, pp. 43-71.
- Zárate, J. (2015). "La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor", *Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*. n°. 23, pp. 117-134.

## **BIODATA**

**Marta SILVA FERNÁNDEZ:** Licenciada en Antropología y Magíster en Comunicación por la Universidad Austral de Chile y Magíster y Doctora en Educación por la Universidad de California Santa Bárbara. Las áreas de investigación son: Perspectivas Culturales en enseñanza del aprendizaje de ciencias y en disciplinas STEM y sistemas de conocimiento y saberes respecto a medioambiente con perspectiva cultural. Investigadora responsable del proyecto “Trayectorias académicas de estudiantes de postgrado pertenecientes a pueblos originarios en universidades estatales del centro-sur de Chile en disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y Matemáticas (STEM)” (FONDECYT N° 11170994, 2017-2020).

**Jennifer BRITO PACHECO:** Magíster en Educación mención Política y Gestión Educacional, Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa, Universidad Católica de Temuco. Profesora de Estado en Historia y Geografía, Universidad De la Serena. Profesora de Educación Especial. Licenciada en Educación. Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile. Postítulos y diplomados en: Psicopedagogía, Deficiencia Mental e Integración Escolar, Liderazgo escolar y Mentoría para apoyar a docentes principiantes. Ha trabajado durante 14 años en el sistema escolar chileno. Actualmente se dedica a la investigación en temáticas educativas, del fenómeno de envejecimiento, ejercicio libre de la profesión y es becaria del Doctorado Nacional de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica chilena, CONICYT, 2019. Folio 21192056.

**Paulina SANZANA MÜLLER:** Licenciada en Educación y Profesora de Lenguaje y Comunicación con mención en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como Profesora en el Instituto Cristiano Gracia y Paz donde enseña Literatura, Lingüística y Filosofía.





## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 197-208  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### ¿Educación STEM o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI

*STEM or humanities education? a reflection on the integral formation of the 21st century citizen*

**Ángela CASTRO INOSTROZA**

<https://orcid.org/0000-0002-1732-6520>

[angela.castro@uach.cl](mailto:angela.castro@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Catalina ITURBE SARUNIC**

<https://orcid.org/0000-0001-7472-4499>

[catalina.iturbe@uach.cl](mailto:catalina.iturbe@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Rodrigo JIMÉNEZ VILLARROEL**

<https://orcid.org/0000-0002-0915-2401>

[rodrigo.jimenez@uach.cl](mailto:rodrigo.jimenez@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

**Marcela SILVA HORMÁZABAL**

<https://orcid.org/0000-0002-1955-1633>

[marcela.silva@uach.cl](mailto:marcela.silva@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110904>

#### RESUMEN

El desarrollo vertiginoso de las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), ha evidenciado que la educación en estas áreas sea considerada como un componente clave para el siglo XXI. Como consecuencia, la educación en humanidades se ha visto desplazada por su carácter aparentemente inútil para las demandas del mercado, enfrentando una supuesta crisis. Se plantea la necesidad de articular ambos enfoques educativos para el desarrollo integral de los ciudadanos del siglo XXI, pues no sólo se requieren sujetos altamente capacitados en conocimientos y habilidades STEM, sino que también sujetos críticos, autorregulados y responsables cultural y éticamente.

**Palabras clave:** Educación STEM; educación en humanidades; siglo XXI; formación integral.

#### ABSTRACT

The vertiginous development of the STEM disciplines (Science, Technology, Engineering and Mathematics) made the education in these areas a key component for the 21<sup>st</sup> century. Consequently, the education in humanities has been displaced by its apparent uselessness for the market's demands, facing up a so-called crisis. The need to articulate both educational approaches is raised for the comprehensive development of the 21<sup>st</sup> century citizens, because there is not only the demand for people highly qualified in STEM knowledge and skills, but also people that think critically and who are self-regulated, cultural and ethically responsible.

**Keywords:** STEM Education; education in humanities; 21<sup>st</sup> century; integral formation.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 02-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos una época en que los avances de los denominados campos STEM (la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas por sus siglas en inglés) afectan casi todos los ámbitos de nuestra vida. Este escenario ha planteado la necesidad de preparar a los ciudadanos en estos campos, entregándoles herramientas que les permitan comprender y participar activamente en asuntos sociales y económicos que son relevantes para el contexto en el que se desenvuelven (Bennet y Ruchti: 2014), resolver problemas transdisciplinarios y desafíos de la ingeniería del presente siglo (Bosch *et al.*: 2011).

Como consecuencia de la alta valoración social de la educación STEM en respuesta al anhelo de mayor productividad y crecimiento económico, gobiernos, instituciones educativas, familias e incluso los propios estudiantes, han relegado a un segundo plano la educación en artes y humanidades, por su carácter aparentemente poco útil para las demandas del mercado. Educar para el trabajo, para optar a las profesiones que son más rentables o para alfabetizarnos en los campos STEM, parece hacernos olvidar que como seres humanos somos más que trabajadores. Nos ha hecho abandonar la idea que también somos ciudadanos, miembros de una comunidad política y de convivencia, en la que se toman decisiones que afectan tanto a otros como a nosotros mismos (Gil: 2016; Nussbaum: 2012).

En este contexto, resulta necesario reflexionar si el crecimiento económico por sí solo traerá consigo la disminución de las desigualdades sociales, mejoras en la educación, un progreso de las relaciones entre razas, un sistema de salud de calidad para todos los ciudadanos (Nussbaum: 2012) o la solución a los desafíos asociados a la sostenibilidad. Argumentamos que, para avanzar en los grandes desafíos del siglo XXI los ciudadanos deben estar preparados en temas STEM, pero también necesitan el desarrollo de otras dimensiones que les permitan potenciar su crecimiento personal, ejercer una ciudadanía responsable y desarrollar el máximo de sus potencialidades. En base a esta problemática inicial, este trabajo aborda la disputa que existe entre la educación STEM y la educación en humanidades como foco de la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Profundizamos en ambos enfoques educativos reflexionando sobre sus potencialidades y limitaciones para la formación integral del ciudadano del siglo XXI. Asimismo, destacando la importancia de ambos enfoques educativos, concluimos que la discusión no debe centrarse en si se debe promover un enfoque sobre el otro, sino que en cómo se deben articular ambos enfoques para poder promover el desarrollo integral de los ciudadanos en consideración de las necesidades del siglo XXI.

## LA EDUCACIÓN STEM

A nivel internacional, las agendas políticas basadas en imperativos vocacionales y económicos impulsaron a fines de la década de 1990 la irrupción del acrónimo STEM, llamando la atención de numerosos países que han destinado parte importante de sus presupuestos para impulsar propuestas educativas que vayan en esta línea (Blackley y Howell: 2015). En este contexto, se han desarrollado iniciativas en pequeña y gran escala, que van desde cambiar la forma en la que se enseñan ciencias y matemáticas, como por ejemplo el “Proyecto PRISMAS”<sup>1</sup> impulsado por la Unión Europea; hasta fijar políticas gubernamentales que promuevan la educación en campos STEM, como es el caso de Estados Unidos a través de iniciativas como el Programa “Educate to innovate”<sup>2</sup>. En el caso de Latinoamérica, un ejemplo relevante es el programa “Pequeños Científicos”<sup>3</sup> en Colombia.

<sup>1</sup> El proyecto *Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe* (PRISMA) es un proyecto en el que participaron 12 países europeos, a través de 14 universidades que buscan la implementación y el uso del aprendizaje basado en la investigación en matemáticas y ciencias.

<sup>2</sup> *Educate to Innovate* es un programa impulsado el año 2009 por la Administración de Obama, que cuenta con el apoyo de fundaciones, organizaciones sin fines de lucro y de la ciencia y la ingeniería, que busca proporcionar a los estudiantes de todos los niveles las habilidades que necesitan para sobresalir en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM).

<sup>3</sup> El programa “Pequeños Científicos” es una iniciativa interinstitucional que surge el año 1998 con el propósito de contribuir al mejorar la educación STEM a través de la mejora de las prácticas en el aula y parte del desarrollo profesional de docentes responsables de enseñar

A nivel nacional también se han desarrollado algunas iniciativas STEM, que buscan desde dar acceso y fomentar el desarrollo de vocaciones STEM en los estudiantes, como por ejemplo el “Proyecto Enlaces”<sup>4</sup>; hasta crear una cultura científica a través de “Explora de CONICYT”<sup>5</sup>. A estas iniciativas se les suma un proyecto en curso, liderado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, quienes, junto a universidades de Japón y Tailandia, trabajan en una iniciativa que tiene como objetivo instalar capacidades para enseñar matemáticas con miras a la economía digital, introduciendo en el currículum escolar conceptos como Big Data e Inteligencia Artificial<sup>6</sup>.

Todas estas iniciativas se fundamentan en la idea de que la educación temprana y sostenida en STEM, proporciona la base fundamental para el desarrollo de las competencias y las alfabetizaciones necesarias para el ciudadano del siglo XXI (Nadelson *et al.*: 2012). Esto ha generado diversas aproximaciones sobre lo qué es y cómo debería desarrollarse la educación STEM.

De acuerdo con Breiner, Harkness, Johnson y Koehler (2012) existen diferentes formas de concebir la educación STEM. La primera de ellas es a través de la integración del currículum de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, lo que se asemeja más al trabajo de un científico o de un ingeniero en la vida real. Una segunda visión, está centrada en aumentar el número de graduados en los campos STEM, para que los países puedan mantener su competitividad y no quedarse atrás de los países emergentes. Una tercera concepción más moderna de lo que es la educación STEM, corresponde a la noción de integración, que implica la combinación deliberada de varias disciplinas utilizadas para resolver problemas del mundo real. Esta perspectiva de educación STEM implica la enseñanza de distintos saberes aunados como una entidad cohesionada.

Posiblemente, una de las conceptualizaciones más reconocidas en el área y que ha sido la base de diferentes aproximaciones sobre cómo abordar la visión moderna de este enfoque educativo es la introducida por Sanders (2009). Este planteamiento es denominado STEM integrado y permite incorporar la ingeniería al currículo, involucrando la enseñanza y el aprendizaje entre dos o más asignaturas STEM y una STEM con otra que no lo sea. A partir de ello, Moore y Smith (2014) describen dos formas de integrar la educación STEM. En la primera de ellas, el diseño de ingeniería se transforma en la motivación para desarrollar competencias matemáticas y científicas; mientras que, en la segunda, las habilidades de ingeniería son el objetivo de aprendizaje y el desarrollo de capacidades matemáticas y científicas dejan de ser el foco central para desarrollarse como consecuencia directa.

Moore, Johnson, Peters-Burton y Guzey (2015) desarrollan una conceptualización de la educación STEM integrado, definiéndola como la enseñanza y el aprendizaje del contenido y las prácticas del conocimiento disciplinario que incluye ciencia y/o las matemáticas, a través de la integración de las prácticas de diseño de ingeniería e ingeniería de tecnologías relevantes. Estos autores señalan que existen cinco características que diferencian la educación integrada STEM de otras prácticas pedagógicas. La primera de ellas tiene relación

---

áreas STEM. Mayor información en: <https://www.pequenoscientificos.org/index.html>

<sup>4</sup> Enlaces es un proyecto impulsado por el Ministerio de Educación de Chile desde el año 1992 que busca integrar adecuadamente las tecnologías de información y de redes en las escuelas y liceos subvencionados de Chile a través de la capacitación de profesores, elaboración de recursos didácticos relacionados con el nuevo currículum, proyectos colaborativos y usos de la tecnología en aula.

<sup>5</sup> Explora es un programa nacional de Educación no formal en Ciencia y Tecnología, creado en 1995 por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT que busca desarrollar, en particular en los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, la capacidad de apropiación de los beneficios de la Ciencia y Tecnología, fomentando la cultura científica del país como un instrumento para mejorar la calidad de vida de la población.

<sup>6</sup> Proyecto del Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico (APEC), que desarrollarán el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la U. de Chile y las universidades de Tsukuba, Japón, y de Khon Kaen, Tailandia, con la participación de las 21 economías que integran este bloque. Para mayor información visitar: Emol.com

- <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/05/09/905493/Proyecto-busca-introducir-conceptos-como-el-big-data-y-la-ia-en-ensenanza-de-matematicas.html>

con las metas de aprendizaje, las que son definidas por el contenido y la práctica de una o más disciplinas de ciencias y matemáticas. La segunda apunta a un diseño integrador basado en la ingeniería, prácticas de la ingeniería y de las tecnologías como contexto. La tercera característica relaciona el diseño de ingeniería o sus prácticas, con tecnologías relevantes que requieren el uso de conceptos científicos y matemáticos mediante de la justificación del diseño. La cuarta destaca la importancia del desarrollo de las habilidades del siglo XXI; mientras que la quinta señala que el contexto de instrucción implica la resolución de un problema o tarea del mundo real a través del trabajo en equipo. Recientemente, considerando la dificultad de dar una definición de STEM integrado que represente el concepto en su totalidad, Nadelson y Seifert (2017, 2019) han propuesto un cambio de enfoque. Estos autores definen el STEM integrado como un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, basado en problemas o proyectos, que demandan para su resolución la aplicación del conocimiento de múltiples disciplinas STEM y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

## LA EDUCACIÓN EN HUMANIDADES

Las humanidades han sido objeto de estudio y fuente de desarrollo del ser humano durante siglos. El vocablo procede del latín “Humanitas”, que significa humanidad, en la medida que tiene que ver con el estudio del ser humano en sí mismo y la creación o producción que realizan los seres humanos (Cifuentes: 2014). A nivel general, las disciplinas humanas estudian las prácticas de creación de significado de las culturas, pasadas y presentes, centrándose en su interpretación y evaluación crítica (Small: 2013). Subyace la idea, entonces, de que las humanidades se enfocan en el ser humano como individuo inmerso en un entorno social. De esta manera, educativamente las humanidades tienen como objetivo propiciar la capacidad interpretativa del aprendiz acerca de sí mismo y de los demás (Torres, Cifuentes y Plazas: 2016) para finalmente generar un mayor conocimiento sobre el sentido y el valor de lo que constituye la esencia del ser humano.

Actualmente, en la denominada era de la información y el conocimiento, el mundo científico logra perfectamente adecuarse a los requerimientos de ésta; no obstante, supone un enorme desafío para los saberes humanistas. En efecto, en una sociedad en la que el conocimiento se valora por su carácter práctico, visible, productivo y como aporte para mejorar las condiciones de vida de las personas, se releva visiblemente el saber científico y cualquier otro tipo de conocimiento, es infravalorado o acusado de inútil (Reverter-Bañon: 2018). A lo anterior se añade la influencia de las tecnologías y los rápidos adelantos de las ciencias naturales y exactas, que orientan lo utilitario al campo de lo material y económico. Este hecho ha desembocado en una crisis de las humanidades de la que muchos autores han reflexionado y contribuido a su comprensión a lo largo de los años (Nussbaum: 2010; Heidegger: 1997; Savater: 1997; Page: 2015). Incluso Nussbaum<sup>7</sup> (2010) la tilda de universal y silenciosa, extendiendo este hecho a la educación en humanidades y al peligro que conlleva para la vida democrática de las diversas sociedades.

Existen otros motivos, posibles de interrelacionar, que contribuyen al estado que hoy presentan las humanidades. Hunter y Mohamed (2016) reconocen un interés económico, pero también lo vinculan a los cambios sociales y culturales que comenzaron a desarrollarse en el siglo XX. Por su parte, profundizando en el valor de la investigación en humanidades, se atribuye a la academia una importante responsabilidad de la crisis actual, reflejada en los escasos esfuerzos para evidenciar la importancia de las humanidades más allá de las revistas o conferencias. Esta situación repercute considerablemente en el impacto y valor social de las humanidades y obliga a repensar para qué estas producen conocimiento y demandan su aprendizaje.

---

<sup>7</sup> La filósofa Martha Nussbaum publicó en 2010 el libro *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, que ha tenido enorme influencia en las discusiones acerca de la crisis de las humanidades en la era actual. En este texto, Nussbaum muestra por qué las humanidades, sin duda centrales para la educación de ciudadanos de los estados democráticos, son también fundamentales para garantizar que el futuro no sólo permita compartir valores esenciales sino también el bienestar material. Interesante y preocupante es el planteamiento que la educación para obtener beneficios económicos desplazó a la educación para la ciudadanía, y que con la marginación de las humanidades de los programas de estudio se descuidan el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la injusticia.

En las últimas décadas y en distintos lugares del mundo se ha comenzado a estudiar esta crisis, desde su existencia y origen, hasta la exploración de sus consecuencias, alcances y posibles abordajes. En este contexto, cobra importancia reflexionar acerca de las particularidades del estado de la educación en humanidades o la posición que desempeñan en los diversos niveles educativos<sup>8</sup>. En efecto, es posible advertir una reducción del estudio de las humanidades a nivel general, atribuido a la creencia de su carácter poco utilitario por parte de quienes están a cargo de las políticas macroeducativas, en relación con las capacidades que son valoradas en el mercado competitivo global (Reverter-Bañón: 2018). De esta manera, las humanidades pierden espacios en el núcleo de la sociedad, así como en los programas curriculares que privilegian aquellos saberes vinculado al saber-hacer y el saber-aprender, por sobre el saber-ser y el saber-convivir, acrecentados con la tecnificación de las disciplinas humanas para hacerlas funcionales y eficientes (Acevedo y Prada: 2017; Rodríguez: 2014) y remitiéndolas a un lugar subordinado cuando no se las suprime del todo (Cordua: 2012).

Un ejemplo de lo anterior es el caso del sistema educativo chileno. En primer lugar, se observa la desaparición escasamente justificada de la educación cívica hace algunas décadas, que formaba parte obligatoria en la educación de los jóvenes. Posiblemente, los cambios sociales, culturales y políticos han gatillado su reincorporación a las aulas de todos los niveles escolares para el año 2020 bajo el Plan de Formación Ciudadana<sup>9</sup>. En segundo lugar, la Política Nacional de Desarrollo Curricular, en su propuesta de estructura curricular del año 2016, ponía en entredicho el principio que busca una formación integral de las personas, al dejar fuera del plan común a las asignaturas de Filosofía e Historia y otorgarles el carácter de optativo, situación que produjo numerosos debates en la opinión pública y académica<sup>10</sup>. Como consecuencia, el año 2019 se reformuló el marco curricular para los dos últimos años de escolaridad obligatoria (3° y 4° medio) que ubica a Filosofía como asignatura del plan común obligatorio y a Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el plan de formación general electivo<sup>11</sup>.

Al visibilizar el valor de las humanidades, sin profundizar en su finalidad o producto, utilidad o eficiencia, emergen visiones que apuntan a compatibilizar humanidades, ciencia y tecnología, aunadas en el concepto Humanidades Digitales<sup>12</sup>. Quienes adhieren a este concepto establecen puntos en común entre las culturas científicas y humanistas indicando una relación (y oportunidad) de complementariedad, pues ambas obedecen al deseo intrínseco del ser humano por comprender y explicar su medio circundante, así como también por la creación y reflexión respecto a quienes somos (Ayala: 2019). En este sentido, se da cuenta de la importancia de las humanidades y las ciencias sociales para abordar situaciones que también son fenómenos propios de

---

<sup>8</sup> El texto *The Changing Face of Higher Education: Is there an International Crisis in the Humanities?* editado por Dennis A. Ahlburg y publicado el año 2018, explora este debate en relación con la educación universitaria y da cuenta de la universalidad de esta crisis. El texto incorpora las respuestas de académicos de diferentes países acerca de la existencia de tal crisis, quienes evalúan objetivamente la evidencia propia de sus contextos, datos sobre financiación e inscripción de estudiantes en humanidades, por ejemplo.

<sup>9</sup> La ley 20.911 establece el Plan de Formación Ciudadana en educación parvularia, básica y media a ejecutarse el año 2020. Además, crea una asignatura de Educación Ciudadana obligatoria para los últimos dos años de escolaridad (3° y 4° medio), también para el año 2020. Para mayor información, remitirse al sitio del Ministerio de Educación de Chile <https://formacionciudadana.mineduc.cl/>

<sup>10</sup> Información importante acerca de este hito, es posible encontrar en el texto "Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía" que comprende un compendio de artículos y declaraciones aparecidos en prensa acerca del tema. Remitirse a <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v72/art13.pdf>

<sup>11</sup> Este marco curricular se ejecutará el año 2020. Para más información, dirigirse al sitio web del Currículum Nacional del Ministerio de Educación de Chile en [https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-77585.html#hc\\_20](https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-77585.html#hc_20)

<sup>12</sup> En esta ocasión, no se busca profundizar en esta noción; sin embargo, para una mirada más amplia existen valoraciones diversas a las cuales remitirse. Por ejemplo, remitirse a *The Value of the Humanities* de Small (2013) y *Humanidades digitales: La cultura frente a las nuevas tecnologías* de Vinck (2018).

las ciencias naturales<sup>13</sup>, lo que supone que ambas culturas o enfoques aprendan a dialogar entre ellas y no solamente con los que son afines disciplinariamente<sup>14</sup>.

En este sentido, y de acuerdo con Nussbaum (2010), no se niega el aporte específico que las ciencias, en especial las sociales y económicas, hacen junto con las humanísticas, a la formación del ciudadano civilizado del siglo XXI. Sin embargo, se afirma que una cultura capaz de renovarse creadoramente necesita fuerzas que no proceden exclusivamente de una educación para el mercado o inspirada en el crecimiento económico. La educación en humanidades lleva consigo funciones específicas vinculadas a cada etapa del desarrollo humano, como el desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales, sociales y políticas, la reflexión, el pensamiento crítico y creativo, así como en el conocimiento de otros, de sí y de la complejidad del contexto actual, que involucran, sin dudas, procesos abordables desde las disciplinas científicas<sup>15</sup>.

### **FORMACIÓN PARA EL CIUDADANO DEL SIGLO XXI**

La idea de una educación para la ciudadanía, para el trabajo y para darle sentido a la vida (Nussbaum: 2010) ha promovido desde hace ya varios años la reflexión sobre la finalidad del proceso educativo. La concepción del hombre como una persona humana íntegra, ha planteado la necesidad de formar a todos los ciudadanos respetando este principio. Esto implica educar con énfasis en el proceso de constitución de la persona, reconociendo todas las dimensiones que la componen y que están presentes en los diversos ámbitos de su existencia individual y colectiva (Hernández e Izquierdo: 2017). Así, la denominada "formación integral" busca promover el desarrollo humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional del ser con un fuerte componente social. Desde este prisma, se espera desarrollar en los ciudadanos una personalidad responsable, autorregulada, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de interactuar y transformar su entorno, permitiendo la construcción de su identidad cultural a través del desarrollo de sus capacidades adaptativas, esto es, inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valórica (Lugo: 2007).

En este contexto, la escuela como única institución que tiene como teleología la promoción del desarrollo integral de todos los estudiantes tiene un rol fundamental. Se espera que el foco de la educación en la escuela contemple tal multiplicidad de dimensiones del ser humano y concrete una práctica pedagógica que permita a los estudiantes confrontar los conocimientos adquiridos en sus experiencias escolares con la realidad concreta fuera del aula, asumir riesgos, vincular la teoría con la práctica y alcanzar la capacidad de reconocer e interactuar eficazmente con el entorno. Todo esto dentro de un proceso de formación de la identidad cultural con carácter ciudadano, donde internalice los valores y actitudes que se expresan en el comportamiento humano (Hernández e Izquierdo: 2017). Por tanto, la educación en la escuela debe promover el desarrollo del individuo para vivir en sociedad. No solo se trata de dotar a las personas con los conocimientos que le permitan entender el mundo que lo rodea o con las habilidades que le permitan desenvolverse en éste, sino que también prepararlo desde una perspectiva ético-moral y participativa para ser parte de él, es decir, su dimensión política.

---

13 The EU Framework Programme for Research and Communication de la Comisión europea, que muestra ejemplos del rol de las ciencias sociales y las humanidades en el abordaje de problemas sociales, por ejemplo, en salud, cambio demográfico, cambio cultural, acción climática, eficiencia de recursos, transporte verde e integrado, porque la investigación en ciencias sociales y humanidades analiza aspectos socioeconómicos, estudios prospectivos y prospectiva tecnológica. Agrega que las artes y las humanidades podrían ser una fuente esencial para la creatividad en el desarrollo de servicios y diseño de productos. Remitirse a <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-humanities>

14 Sol Serrano, historiadora e investigadora, Premio Nacional de Historia en el año 2018, establece una interesante reflexión al respecto en <https://www.cepchile.cl/cep/opinan-en-la-prensa/el-abandono-de-las-humanidades>

15 En la World Humanities Conference (2017), realizada en Bélgica, en "una nueva agenda de las humanidades para el siglo XXI", se explica que se debe reconocer que las humanidades tienen una competencia y responsabilidad específicas para fomentar la libertad, la diversidad de pensamiento y la transparencia, fundamentales para todos los aspectos de la vida en sociedad, enfatizan su papel incuestionable para un enfoque crítico de los valores y para la comprensión de procesos a largo plazo, como los ambientales o las migraciones globales. Traducido del original que puede encontrarse en <https://www.ciplnet.com/upload/files/FinalDocument.pdf>

A pesar de la importancia de la formación integral para la ciudadanía, ésta parece no ser el foco del actual momento de la educación. Los imperativos del crecimiento económico, la competitividad global y los rápidos avances en los campos STEM han hecho que la educación sea concebida como una herramienta para triunfar en el mercado laboral. Gobiernos, empresas, familias e instituciones educativas se ven en un estado constante de alerta para re-organizarse de acuerdo al cambio en las propuestas provenientes de las potencias económicas, que persiguen un afán globalizado de lucro. Ante la alta valoración social de los denominados modelos educativos para la renta o de mercado, que priorizan el desarrollo de sujetos altamente calificados en disciplinas y habilidades STEM (Argüello *et al.*: 2012), la integralidad del sujeto queda relegada a un segundo plano (Gil: 2016).

Si bien, resulta esencial preparar a los ciudadanos en los campos STEM para los desafíos del hoy y del mañana, que están estrechamente asociados al conocimiento en estas áreas, el educar para saber y saber hacer no lo es todo. Se puede tener conocimiento de los temas importantes y destreza en el manejo de artefactos, pero eso no garantiza un uso apropiado de tales conocimientos y habilidades (Gordillo: 2006) en un actuar independiente tendiente a la dignificación de la vida y el bien común. Para poder generar y mantener una economía creciente y próspera, cuidar el planeta y resolver problemas sociales complejos, se necesitarán personas capaces de pensar por sí mismas, creativas e innovadoras, con habilidades de liderazgo y responsabilidad social (Kaufman: 2013) y que comprendan la importancia de los logros y sufrimientos de los otros. Así, por ejemplo, las soluciones a los grandes desafíos sociales requieren, entre otros aspectos, la integración de conocimientos STEM, habilidades de trabajo en equipo y comunicación efectiva, tolerancia al fracaso y conectar personas e ideas (Nadelson y Seifert: 2019) así como la comprensión empática de la variedad de experiencias humanas (Nussbaum: 2010).

Para poder hacer frente a la multitud de desafíos -donde son relevantes los socioambientales- a los que nos enfrentamos hoy y a los que deberemos hacer frente mañana (sostenibilidad de alimentos, agua, tierra y energía limpia, entre otros), los ciudadanos requieren tener una educación basada en STEM integrado que los prepare para convertirse en pensadores de sistemas, analizadores críticos y solucionadores de problemas creativos que se dan necesariamente en contextos multidisciplinarios. No obstante, también requieren consciencia de conductas sostenibles que el mundo de hoy y del mañana exigen (Kelley y Williams: 2013), que les permitan pensar de manera crítica y ética al evaluar situaciones ambientales y sus impactos, así como comprometerse con el medio ambiente en su actuar individual y social (Vega-Marcote y Varela-Losada: 2016). Por tanto, a la tan valorada dimensión saber y saber hacer, también se le agrega de una dimensión valórica y participativa que da cuenta de la importancia del saber ser y el saber convivir.

### **¿Educación en STEM o en Humanidades?**

Educar es más que instruir, también es humanizar. Por tanto, la educación para el ciudadano del siglo XXI debe de tener en cuenta de forma equilibrada las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas (Gil: 2016). Se hace necesario entonces, reflexionar si tiene sentido enfocar los esfuerzos en promover la educación en campos STEM y relevar la educación en artes y humanidades a un segundo plano; o si es más conveniente defender apasionadamente la promoción de la educación en humanidades por sobre los saberes técnicos en un momento en que parecen ser lo más importante.

A partir de lo anterior, se destaca la importancia de ambos enfoques educativos en el desarrollo integral de los ciudadanos. La discusión no debe centrarse si se debe promover un enfoque sobre el otro, sino que en cómo se deben articular ambos enfoques para poder promover el desarrollo integral de los ciudadanos en consideración de las necesidades del siglo XXI. En esta línea, desde hace ya varios años se han destacado cuatro finalidades de la educación para la ciudadanía en el siglo XXI planteadas por Gordillo (2006), que apuntan a un desarrollo integral. La primera de ellas, centrada en el saber, hace referencia al educar para conocer. Educar para conocer implica abandonar la idea de que conocer es principalmente un fin en sí mismo,

y replantear el sentido y la justificación de este conocer para que el aprendizaje no quede desprovisto de significado. Aquí la educación STEM integrada adquiere gran importancia, pues se centra en la resolución de problemas multidisciplinarios que se dan en contextos reales. Este tipo de problemas requieren para su resolución dotar de sentido al conocimiento que se adquiere (Nadelson y Seifert: 2019), ofreciendo una gran oportunidad para darle un sentido y justificación al saber. Pero no sólo la educación en STEM integrado ofrece esta oportunidad. Tan importante como darle un sentido al saber a través de su utilidad, es darle sentido a los nuevos saberes como producto del conocimiento que se ha generado en el pasado. La educación en humanidades nos ancla a la tradición cultural, dotando de significado y valor al conocimiento que se ha generado en el pasado. Nos plantea que los conocimientos anteriores no se desechan, sino que se articulan con otros saberes para aportar nuevos conocimientos a los ya existentes (Ayala: 2019). Por tanto, educar para conocer con un fin y sentido, no es y no debe ser foco solamente de la educación STEM integrado, también es y necesita ser foco de la educación en humanidades.

Una segunda finalidad de la educación para la ciudadanía planteada por Gordillo (2006) es educar para manejar. Este autor señala que, la consideración integral del ser humano no puede prescindir de su dimensión técnica, asociada al saber hacer. Como consecuencia de las nuevas tecnologías y el rápido avance de los campos STEM, la dimensión técnica de manejar ha sido altamente valorada por el mercado e incluida en la escuela intra o extracurricularmente, focalizándose en el desarrollo de habilidades que capaciten a los ciudadanos para poder utilizar recursos tecnológicos de la información y comunicación, herramientas de programación, redes, robots, entre otros. Sin embargo, tan importante como el educar para manejar es el educar para manejarse. Gordillo destaca que no basta solo con aprender a manejar los artefactos que nos rodean, sino que también se requiere aprender a manejarse con autonomía en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, favoreciendo la libertad individual y la inserción en un mundo técnicamente complejo. Este nivel de autonomía no solo implica el desarrollo de una capacidad crítica y pensamiento autónomo que es foco de la educación en STEM integrado, sino que también requiere disponer de medios que permitan cuestionar las tradiciones irracionales o la presión por los pares, gestionar las emociones y tolerar el fracaso. Estas características, junto al pensamiento crítico y autónomo, son potenciadas por la educación en humanidades (Nussbaum: 2010). La educación en humanidades capacita a los ciudadanos para saberse a sí mismos y apropiarse de sí mismos (Cortina: 2013), entregándoles herramientas para convertirse en sujetos autorregulados personal y socialmente. Por tanto, es necesario abandonar la idea de educar para manejar asociada a lo instrumental y avanzar a una visión más integral. El aprender a manejar y manejarse requieren de habilidades que son foco de la educación en STEM integrado, de habilidades que son foco de la educación en humanidades y de otras habilidades que son y deben ser potenciadas por ambos enfoques.

La tercera finalidad de la educación para la ciudadanía involucra la dimensión valórica. Gordillo (2006) señala que más allá de lo cognitivo y lo instrumental existe una dimensión en esencia humana igualmente importante que las demás, lo axiológico. Esta involucra la capacidad que tenemos los seres humanos para valorar y para apreciar el valor de las cosas y las acciones. En este contexto, la educación en STEM integrado por sí sola parece no poder dar respuesta al desarrollo de esta dimensión. Si bien la educación en STEM integrado proporciona los conocimientos y habilidades necesarias para resolver problemas reales, innovar y orientar a la ciudadanía en la toma de decisiones informadas, no requiere necesariamente evaluar la pertinencia de estas soluciones o decisiones desde una perspectiva que involucre la moralidad y el comportamiento moral. Es aquí cuando el aporte de la educación en humanidades parece ser más evidente. La educación en humanidades promueve, entre otros aspectos, el desarrollo del juicio estético que nos permite apreciar un paisaje natural o una creación humana, así como el desarrollo del criterio ético, que nos permite discernir lo que debemos hacer, como algo diferente de lo que podemos hacer y que involucra procedimientos que se llevan a cabo interiormente, como la deliberación, reflexión y construcción de criterios de justicia, hasta aquellos esfuerzos para dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser (Yurén: 2013). Aspectos claves para vivir en ciudadanía. En este contexto, se destaca el valor de la literatura no solo para mejorar nuestra comunicación, redacción u ortografía, sino como un potente recurso



para dar forma a nuestras capacidades morales, y para configurar nuestra capacidad para comprender a personas que son distintas de nosotros. De manera similar, el arte, a través de la danza, la música, la pintura, la escultura y la arquitectura, promueve el desarrollo nuestras capacidades de juicio y sensibilidad (Nussbaum: 2012). Por su parte, la filosofía en su carácter prático y socrático, posibilita una relación estrecha del saber con la vida y sus fines. Educar para valorar no solo es y necesita seguir siendo foco de la educación en humanidades, también debe ser abordado desde la educación en STEM integrado. La preparación que requieren las industrias, la producción, la ciencia y la tecnología va más allá de los saberes conceptuales y técnicos. Por tanto, es fundamental proyectar desde lo académico un futuro alternativo para no seguir engrosando la sociedad con hordas de profesionales insensibles a la realidad del país y carentes de humanismo (Hernández e Izquierdo: 2017).

La última finalidad de la educación para la ciudadanía del siglo XXI, planteada por Gordillo (2006) es el educar para participar. Este autor señala que educar en sociedades democráticas implica una ciudadanía no solo comprometida con el mantenimiento de la anatomía democrática de la comunidad, sino que también dispuesta a implicarse cotidianamente en el hacer democrático de la fisiología de la convivencia social. Si bien, como se ha señalado anteriormente, la educación en STEM integrado dota a los ciudadanos del conocimiento necesario para entender los problemas multidisciplinarios que enfrentamos hoy o enfrentaremos mañana y busca alfabetizar a las personas en estos campos para que puedan participar en la toma de decisiones, no es suficiente para promover la participación. Educar para participar es mucho más que votar por una iniciativa, representante, participar en manifestaciones o votar en las elecciones. Participar implica tomar parte. Gordillo (2006) señala que tomar parte, es un ejercicio cotidiano en la vida democrática, ya sea como consumidores, como habitantes de una ciudad o comunidad rural, como usuarios de servicios, como miembros de asociaciones o como responsables de nuestro quehacer profesional. Involucra por tanto un compromiso cívico y de sentirnos comprometidos en las decisiones cotidianas sobre las cosas públicas, saber negociar, cooperar y decidir de forma colectiva. Es aquí cuando el aporte de las humanidades es evidente.

Nussbaum (2012) señala que todas las aptitudes que necesitan los ciudadanos para mantener una verdadera democracia y promover la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la ciudadanía, no se pueden desarrollar si uno no conoce la historia de los países, del trabajo, del pensamiento, las religiones o la historia del arte. Tampoco si no se han desarrollado las habilidades de análisis crítico, de síntesis, de abstracción y de razonamiento, que son foco de la filosofía. Esta autora destaca que cuanto más completa sea la formación de las personas en cuanto a la comprensión de las desigualdades, el conocimiento de las diferencias entre clases sociales, o entre sexos, entre otros aspectos, estas estarán mejor preparadas para entender al otro como un ser merecedor de respeto, favoreciendo la buena salud de la democracia. Por tanto, educar para participar no es sólo alfabetizar a los ciudadanos en los campos STEM para que puedan tomar parte en la toma de decisiones, es y debe seguir siendo educar en humanidades.

Vemos entonces, que el aprendizaje de las profesiones bajo una formación integral, implica no solamente la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino que también involucra la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales (Lugo: 2007).

## CONCLUSIONES

La crisis de las humanidades está vinculada a las demandas del sistema socioeconómico de esta era y la crisis social que se observa en varios lugares del mundo no está ajena a esta constatación. El aporte de las humanidades se evalúa desde una mirada científica en la que se valora el conocimiento de carácter visible y práctico. No obstante, el aporte de las humanidades en la formación integral de los ciudadanos toma muchas formas que no siempre son tan evidentes o valoradas, como el interés económico, que se nutre de las humanidades para fomentar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa

de los recursos; o el desarrollo del juicio estético que nos permite apreciar un paisaje o una obra de arte. Así, nos vemos obligados a elegir entre un enfoque de educación que parece centrarse en la rentabilidad y otro que promueve el civismo (Nussbaum, 2010).

En este contexto resulta fundamental visualizar a los ciudadanos como sujetos integrales. Para superar los desafíos sociales, políticos, económicos y ambientales que enfrentamos hoy y enfrentaremos mañana, no basta en centrarnos en formar sujetos altamente calificados en conocimientos y habilidades STEM; también es necesario educar para reflexionar críticamente, participar de manera activa en el resguardo de una ciudadanía con valores democráticos y transformar los entornos donde se desenvuelven, con compromiso moral y altos niveles de agencia.

Dado lo expuesto anteriormente, cobra gran relevancia pensar en la educación para el siglo XXI desde el contexto escolar y especialmente en la formación inicial docente. Es necesario que los futuros profesores, educadores de los ciudadanos de la era digital, experimenten instancias formativas no solo profesionalizantes, sino que también de desarrollo personal y social. En este contexto, los docentes en formación deben acceder a una formación integral, con base en la responsabilidad que exige la sociedad actual por parte de quien tendrá el rol de educar, lo que implica desarrollar capacidades que les permitan construir un sistema educativo que vele por la formación integral del individuo, desde todas las áreas del conocimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARGÜELLO, A., CABEZA, O., CARDONA, R., HERNÁNDEZ, M. Y RODRÍGUEZ, D. (2012). "Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum", *Revista Complutense de Educación*. Año: 23, nº. 2, pp. 401-425.
- AYALA PÉREZ, T. (2019). "Algunas consideraciones sobre las humanidades desde la era digital", *Universum* (Talca). Año: 34, nº. 1, pp. 39-64.
- BENNET., C. y RUCHTI, W. (2014). "Bridging STEM With Mathematical Practices", *Journal of STEM Teacher Education*. Año: 49, nº. 1, pp. 17-28.
- BLACKLEY, S., y HOWELL, J. (2015). "A STEM Narrative: 15 Years in the Making", *Australian Journal of Teacher Education*. Año: 40, nº. 7.
- BOSCH, H., DI BLASI, M., PELEM, M., BERGERO, M., CARVAJAL, L., y GEROMINI, N. (2011). "Nuevo paradigma pedagógico para enseñanza de ciencias y matemática", *Avances en Ciencias e Ingeniería*. Año: 2, nº. 3, pp. 131-140.
- BREINER, J., HARKNESS, S., JOHNSON, C., & KOEHLER, C. (2012). "What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships", *School Science and Mathematics*. Año: 112, nº. 1, pp. 3-11.
- CIFUENTES, J. (2014). "El papel de las humanidades en la educación superior del siglo XXI", *Quaestiones Disputatae*, Revista de la Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja. Año: 15, pp. 101-112.
- CORDUA, C. (2102). "La crisis de las humanidades", *Revista de Filosofía*. Año: 68, pp. 7-9.
- CORTINA, A. (2013). "El futuro de las humanidades", *Revista chilena de literatura*. Año: 84, pp. 207-217
- GIL, M. (2016). "El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política. Pensamiento", *Revista de Investigación e Información filosófica*. Año: 72, nº. 274, pp. 1141-1156.

- GORDILLO, M. (2006). "Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía", *Revista Iberoamericana de educación*. Año: 42, n°. 1, pp. 69-84.
- HEIDEGGER M. (1997). *Doctrina de la verdad según Platón y Carta sobre el Humanismo*. Editorial Cátedra, Santiago.
- HERNÁNDEZ, N. B., e IZQUIERDO, N. V. (2017). "Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario", *Opuntia Brava*. Año: 9, n°. 2, pp. 22-28.
- KELLEY, S. S., y WILLIAMS, D. R. (2013). "Teacher professional learning communities for sustainability: Supporting STEM in learning gardens in low-income schools", *Journal of Sustainability Education*. Año: 5, pp. 327-345.
- LUGO, L. R. (2007). "Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes", *Revista universitaria de Sonora*. Año: 1, pp. 1-3.
- MOORE, T., JOHNSON C., PETERS-BURTON, E., y GUZEY, S. (2015). "The need for a STEM road map", en: Johnson CC, Peters-Burton EE, Moore TJ (Eds) *STEM road map: a framework for integrated STEM education*. Routledge, pp. 3-12.
- MOORE, T., y SMITH, K. (2014). "Advancing the State of the Art of STEM Integration", *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. Año: 15, n°. 1, pp. 5-9.
- NADELSON, L., y SEIFERT, A. L. (2017). "Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future", *The Journal of Educational Research*. Año: 110, n°. 3, pp. 221-223.
- NADELSON, L., y SEIFERT, A. L. (2019). "Teaching and Learning Integrated STEM: Using Andragogy to Foster an Entrepreneurial Mindset in the Age of Synthesis", *STEM Education 2.0*. Brill Sense, pp. 53-71.
- NADELSON, L., SEIFERT, A., MOLL, A., y COATS, B. (2012). "i-STEM summer institute: An integrated approach to teacher professional development in STEM", *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. Año: 13, n°. 2, pp. 69-83.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores, Madrid.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós, Barcelona.
- PAGE, R. (2015). 'The decline of the humanities?' *Wissenschaftskolleg 20 berlin*. [www.wiko-berlin.de/fellows/alumni/fellowclub/newsletter/june\\_2015](http://www.wiko-berlin.de/fellows/alumni/fellowclub/newsletter/june_2015). Accessed 4 December 2019.
- REVERTER-BAÑÓN, S. (2018). "Pensar (no solo) las humanidades", *Cuadernos semánticos de filosofía*. Año: 45, pp.145-165.
- SANDERS, M. (2009). "STEM, STEM Education, STEMmania", *The Technology Teacher*, 68(4), pp. 20-26.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, Barcelona.
- SMALL, H. (2013). *The value of the Humanities*. Oxford University Press, Oxford.
- TORRES, J., CIFUENTES, J. Y PLAZAS, L. (2017). "El naufragio de las Humanidades", *Revista Saber, Ciencia y Libertad*. Año: 12, n°. 1, pp. 196-2014.
- VEGA-MARCOTE, P., & VARELA-LOSADA, M. (2016). "Basic Teacher Training Oriented Toward Sustainability: Why and How to Carry It Out Today?", en: *Teaching education for sustainable development at university level*. Cham, Springer, pp. 83-96.
- VINCKS, D. (2018). *Humanidades digitales: la cultura frente a las nuevas tecnologías*. Editorial Gedisa, Barcelona.

YURÉN, T. (2013). "Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de agencia", Perfiles Educativos. Año: 35, nº. 14, pp.6-13.

## **BIODATA**

**Ángela CASTRO INOSTROZA:** Doctora en Educación en el ámbito de Didáctica de la Matemática, Máster en Investigación en Didáctica de las Matemáticas, Magister en Educación Matemática y Profesora de Matemáticas. Directora de la Escuela de Pedagogía en Matemáticas de la Universidad Austral de Chile y Profesora de esta misma universidad. Interesada en la formación inicial, el desarrollo profesional docente y la educación rural. Miembro del Grupo Multidisciplinario de Investigación Educativa - MIE UACH orientado al desarrollo de iniciativas integradoras de saberes, con aras de promover la educación STEM en contextos rurales.

**Catalina ITURBE SARUNIC:** Magíster en Enseñanza de las Ciencias, Profesora de Educación Media en Química y Licenciada en Química. Profesora de la línea de Ciencias Naturales en los ámbitos disciplinares y didácticos de la carrera de Pedagogía Básica con Menciones de la Universidad Austral de Chile. Interesada en la formación inicial, el desarrollo profesional docente y la educación rural. Miembro del Grupo Multidisciplinario de Investigación Educativa - MIE UACH orientado al desarrollo de iniciativas integradoras de saberes, con aras de promover la educación STEM en contextos rurales.

**Rodrigo JIMÉNEZ VILLARROEL:** Magíster en Educación y Profesor de Matemáticas. Coordinador de prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía en Matemáticas de la Universidad Austral de Chile y Profesor de la misma universidad. Interesado en la formación inicial, el desarrollo profesional docente y la educación rural. Miembro del Grupo Multidisciplinario de Investigación Educativa - MIE UACH orientado al desarrollo de iniciativas integradoras de saberes, con aras de promover la educación STEM en contextos rurales.

**Marcela SILVA HORMAZÁBAL:** Magíster en Educación y Profesora de Educación General Básica, Mención Matemática y Psicopedagogía. Supervisora de prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía en Educación Básica con menciones de la Universidad Austral de Chile y profesora de la misma universidad. Interesada en la educación rural, formación inicial y el desarrollo profesional de profesores en el ámbito de la didáctica de la matemática para la primera infancia. Miembro del Grupo Multidisciplinario de Investigación Educativa - MIE UACH orientado al desarrollo de iniciativas integradoras de saberes, con aras de promover la educación STEM en contextos rurales.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 209-224  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Perspectivas de la enseñanza de la filosofía: gramatología y filosofía como lengua

*Teaching perspectives on philosophy: grammarology and philosophy as language*

**Carolina ÁVALOS VALDIVIA**

<https://orcid.org/0000-0003-0053-9092>

[carolina.avalos@uach.cl](mailto:carolina.avalos@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110906>

## RESUMEN

Este trabajo muestra que la deconstrucción, desde la estrategia gramatológica, permite pensar la posibilidad de una enseñanza de la filosofía que no se reduzca a una repetición de identidades (conceptuales, nominales, históricas, esenciales, de género, etc.). Apuntamos a justificar por qué la enseñanza de la filosofía también puede ser enseñanza de lo otro y, a la vez, enseñanza de lo mismo. Esta idea barre con otra idea que incomoda: que la deconstrucción puede ser entendida como una didáctica o una metodología. Se busca mostrar la deconstrucción, más bien, como algo que rompe con el discurso filosófico para solicitar conocer, llegar y acceder a lo otro (a la diferencia) del discurso.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía; lengua; institución; deconstrucción.

## ABSTRACT

This article shows that deconstruction, from the grammatological strategy, allows to think the possibility of teaching philosophy that is not reduced to a repetition of identities (conceptual, nominal, historical, essential, of gender, and so forth). It is aim to explain why the teaching of philosophy can also be the teaching of the other and, simultaneously, the teaching of the same. This idea sweeps away with another troubling idea in philosophy teaching: that deconstruction can be understood as a didactic or as a methodology. It is sought to show, rather, as something that breaks with the philosophical discourse that request to know, arrive and access to the other (the difference) of the discourse.

**Keywords:** Teaching of philosophy; language; institution; deconstruction.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 05-08-2020



## INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA COMO HUELLA INSTITUIDA

En la época donde la tecnocracia ha transformado las formas de enseñanza en burocracia, donde las humanidades están regidas por la lógica económica de las utilidades y la universidad opera como máquina reproductora de ciencia, la filosofía debe enfrentarse a una doble dificultad histórica: conservar su tradición y, a la vez, abrirse a lo otro. Debe, como apertura, desmarcarse de aquello que no quiere reproducir; identificar lo que no quiere ser y dejar el límite a un lado. Se trata de despejar aquello que no es la filosofía, pero que se inicia en ella como una coartada, para rescatarla de formas de apropiación históricas, culturales, sistemáticas, tecno-científicas y económicas que impiden el despliegue de sus posibilidades de pensamiento. Por esta razón, hoy más que nunca es urgente pensar para qué y por qué la filosofía. Si bien las dimensiones desde las que se pueden responder estas interrogantes son diversas, aquella que la hace parte de la realidad, y no perpetúa el distanciamiento moderno de observarla y decirla, es la que la vincula a su institucionalidad. A la universidad y a sus sistemas de administración, de gestión, de enseñanza e investigación<sup>1</sup>, pero también a la Filosofía misma. Esta, como institución, ha sido la hebra suelta desde la que se ha tomado Derrida para hacer de la deconstrucción el movimiento que cieme la filosofía y que, por tal, releva hegemonías que controlan las prácticas logocéntricas en las que se funda. De aquí que sea clave considerar la cuestión de la institución desde el trabajo que Derrida hizo en *De la Gramatología* (1986) y no solo desde el espacio "sistemático" que abrió en *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente* (1982) porque se trata de la filosofía como lengua, donde la deconstrucción del signo lingüístico y de la cuestión de lo arbitrario propuesto por Saussure (1969) sitúan a la metafísica como una institución con normas, leyes, usos, etc. que, a pesar de sus contaminaciones e hibridaciones, reproduce el falogocentrismo imponiendo formas de pensamiento patriarcales y colonizadoras. Reproducción y repetición de la metafísica de la presencia a través de la voz (*phoné*) como representante del significado trascendental que se presenta naturalmente a la conciencia. "Hemos identificado el logocentrismo y la metafísica de la presencia como deseo exigente, poderoso, sistemático e irreprimible de dicho significado trascendental" (Derrida: 1986, p. 63). En desmedro de la escritura (el significante) la filosofía como metafísica reitera la jerarquía del significado y de la voz a través del sistema de oposiciones que en la estructura del signo lingüístico se funda. Sin embargo, la institución actúa como espacio de fuga para la operación derrideana: el lenguaje se instituye en el espacio de inscripción de la escritura, ella implica una huella, un rastro, un paso, una traza de lo otro. Una ausencia presente que desestabiliza la lógica del sentido.

La huella instituida es 'inmotivada' pero no caprichosa. Al igual que la palabra 'arbitrario', según Saussure, ella 'No debe dar la idea de que el significante depende de la libre elección del hablante'. Simplemente no tiene ningún 'vínculo natural' con el significado en la realidad. La ruptura de este 'vínculo natural' cuestiona, para nosotros, la idea de naturalidad, más que de vínculo. Por esto la palabra 'institución' no debe interpretarse demasiado apresuradamente dentro del sistema de las oposiciones clásicas (Derrida: 1986, pp. 60-61).

Aunque la institución puede ser considerada el opuesto de naturaleza (*physis-nomos*), Derrida dedica gran parte de su defensa de la filosofía a mostrar que, considerándola como institución, es decir, deconstruyendo la metafísica, es como se logra enfrentar la exigencia en la que hoy se encuentra la tradición filosófica. Es a través del pensamiento de la huella que podemos identificar las oposiciones, porque esta "no es más natural [...] que cultural, ni más física que psíquica, ni más biológica que espiritual. Es aquello a partir de lo cual es posible un devenir-inmotivado del signo, y con él todas las oposiciones ulteriores entre *physis* y su otro" (Derrida: 1986, p. 62). En la institución hay una huella que deja ver aquello que no está, su otro, "la ocultación de sí". Esto en contraposición con el pensamiento de la presencia, donde el ente se presenta directamente, sin mediaciones, como significado trascendental.

En 1975 Derrida comienza su análisis sistemático de la institución filosófica, ya no en su inscripción teórica,

<sup>1</sup> Cecilia Sánchez llama "mediaciones" a la forma del saber institucional de la filosofía (Sánchez: 1996).

sino que, directamente en el espacio institucional en el que la filosofía se enseña, espacio donde se inscriben las prácticas que resultan de la dedicación a la filosofía. “[...] es el carácter sistemático lo que importa y su efectividad, que jamás pudo recaer en la iniciativa de uno solo, [...] comienzo, pues, tan tarde, a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente –con miras a una transformación– los bordes de aquello en lo que he pronunciado más de un discurso” (Derrida: 1982, p. 62). La institución aquí concebida, más que aquel organismo que desempeña ciertas funciones docentes, refiere al acto mismo de fundar, de establecer. En ese instante mismo, se imprime una huella que nos hace partir al mismo tiempo desde la afirmación y la negación. Entonces, más que partir desde la absoluta afirmación de la filosofía, se parte desde su huella, desde su signo tachado que ya está instituido. Desde el punto de vista, la deconstrucción reclama un compromiso:

Toda institución, [...], toda relación con la institución, por lo tanto, convoca y de antemano, en todo caso, implica una toma de partido en ese campo: tomando en cuenta, efectivamente en cuenta, el campo real, un partido, un tomar posición. No hay lugar neutral o natural en la enseñanza (Derrida: 1982, pp. 60-61).

Lo que la enseñanza de la filosofía se inscribe en el espacio de lo filosófico. Allí, en ese espacio del diferir, de esa huella instituida que marca la ausencia y, por lo tanto, la temporalidad, es que se instala lo filosófico como sujeto a enseñarse.

## **LA GRAMATOLOGÍA, OTRA EPISTEMOLOGÍA**

Sin, en ningún caso, reducirse a una metodología pedagógica, la enseñanza de la filosofía después de Derrida se inscribe, abarcándolo casi por completo, en el espacio filosófico. Deja de ser un objeto al cual la filosofía debe observar, orientar o, incluso, derivar y pasa a ser parte esencial de la estrategia deconstructora. Ya no se deja pensar como un tema o una preocupación más, ni como una estructura que habría que deconstruir, sino que se constituye en parte esencial de la “solicitud”<sup>2</sup> (Derrida: 1989, p. 13) de la metafísica de la presencia. “Hablar [...] de la ‘enseñanza filosófica’ y no de ‘enseñanza de la filosofía’, era también subrayar la ‘indisociabilidad esencial de lo didáctico-filosófico’ e intervenir en un momento donde se aceleraba la muerte de la filosofía en su enseñanza” (GREPH: 1977, p. 428). Dos elementos del contexto institucional se suman a la estrategia derridiana, identificándose como parte de la institución filosófica, y como disparador de su crítica: por una parte, la revuelta de mayo del 68 en la que el cuestionamiento a las instituciones derivó en la crítica interna de las definiciones y límites de la disciplina, y por otra, la defensa del espacio de la filosofía en la educación secundaria en respuesta a la reforma a la educación de 1975. (Ávalos: 2016). En este sentido, la propuesta teórica que supone la deconstrucción encuentra su realización en el cuestionamiento mismo de la práctica docente. Ya no se trataba de enseñar la filosofía, sino de que la enseñanza fuese filosófica. La diferencia entre estos dos tipos de enseñanza, sitúa a la deconstrucción en una dimensión política de la filosofía que hasta ese entonces se había tratado como neutral. “Derrida practicó una política de la filosofía en el sentido de un conjunto de estrategias y maniobras destinadas a no dejar a la filosofía identificarse de nuevo como una ‘filosofía’, [como] una ‘visión de mundo’ más” (Nancy: 2008, p. 25).

La gramatología es entonces el punto de partida. En cuanto pensamiento de la escritura propone la grama, el grafema, como una dimensión que fractura el sentido y la clausura del significado trascendental representado por la voz. De esta forma, consideramos que en ese espacio de juego que supone la huella, se interrumpe la lógica del sentido que el logocentrismo hereda a la filosofía y, por tanto, se funda como pura posibilidad de ser en un trayecto en el que la racionalidad es esperada, pero su anticipación es imposible. La deconstrucción opera como soporte estratégico de la gramatología, porque aún sin ser entendida como una ciencia, propone

<sup>2</sup> “Esta operación se llama (en latín) suscitar o solicitar. Dicho de otra manera, estremecer con un estremecimiento que tiene que ver con el todo (de *sollus*, en latín arcaico: el todo, y de *citare*, empujar)” (Derrida: 1989, p. 13).

otra episteme que, en su desarrollo, se va diferenciando de la racionalidad instituida por el logocentrismo:

La 'racionalidad' —tal vez sería necesario abandonar esta palabra, por la razón que aparecerá al final de esta frase— que dirige la escritura así ampliada y radicalizada, ya no surge de un logos e inaugura la destrucción, no la demolición sino la des-sedimentación, la des-construcción de todas las significaciones que tienen su fuente en este logos (Derrida: 1986, p.16).

La gramatología podría ser considerada como la ciencia de la escritura, pero más allá de la episteme tradicional, consistiría más precisamente "en un programa que abre la posibilidad a la teoría general de la escritura" (De Peretti: 1989, p. 70). La gramatología es la ciencia que pretende conocer los límites de la filosofía (llevándola al mismo tiempo a su límite), una ciencia que apunta al trayecto, el tránsito que se ha establecido para llegar al ser, el acceso al sentido que está en ese espacio de juego que hay entre las oposiciones y, puntualmente, entre la inscripción y la ausencia. Tiene como objeto la escritura en cuanto posibilidad de conocer la filosofía desde lo que ha sido, pero para "decir" lo que no es, es decir, desde su otro.

La filosofía siempre se ha atendido a esto: pensar su otro. Su otro: lo que limita y de lo que deriva en su esencia su definición, su producción. Pensar su otro: ¿viene a ser sólo relevar (*aufheben*) aquello de lo que ella deriva, a no abrir la marcha de su método más que para pasar el límite? ¿O bien el límite, oblicuamente, por sorpresa, reserva todavía un golpe más al saber filosófico? Límite/pasaje (Derrida: 2008, p. 18).

Pensar el límite, pensarse en el propio límite. Pensar el otro, pensar la diferencia, lo que no es la filosofía desde la filosofía. No se tratará pues de pensar el otro de la filosofía desde la *aufhebung* hegeliana, es decir, "El movimiento por el que Hegel determina la diferencia en contradicción [que] está justamente destinado a hacer posible el establecimiento último (onto-teo-teleo-lógico) de la diferencia" (Derrida: 2007, p. 12). Pensar lo otro de la filosofía sin establecer la diferencia en sí misma. Esto corresponde a la onto-teo-teleo-logía. Porque pensar la diferencia desde la ontología reproduce la racionalidad del *logos*. Se trata de inaugurar un inicio diferido, de partir de la diferencia, pero en su estar difiriendo, considerarla un punto de partida, de fuga y de privilegio que hemos heredado de la tradición filosófica. Es decir, como "la inteligencia es así el nombre de este poder que produce un signo negando la espacialidad sensible de la intuición" (Derrida: 2008, p.124), el programa gramatológico tendrá como objeto no ya lo otro de la inteligencia —la intuición—, escondida en el signo, sino aquello que se borra en función del conocimiento de la idealidad significada, de la verdad. El significante, la inscripción, la escritura sería pensar lo otro oblicuamente, tomar por sorpresa a la filosofía en su límite, en su acceso al ser.

Al contrario, el logocentrismo ha establecido como única forma de acceso al ser, la voz. La presencia del ser, base de la comprensión de la realidad a partir de opuestos, sólo se hace presente, sólo se conocería o sólo se manifestaría a partir de la voz. Ésta constituiría la inmaterialidad perfecta que hace posible el conocimiento de la verdad. De aquí que Derrida hable de fonologocentrismo. La centralidad del *logos* estaría dada por la voz como presencia inmediata del ser: "[...] el sonido relevado de su naturalidad y ligado a la relación consigo del espíritu, de la psique como sujeto para sí, afectándose a sí misma, a saber, el sonido animado, el sonido fónico, la voz (Ton)" (Derrida: 2008, p. 124). El componente fonético de la palabra, la *phoné*, en cuanto voz, habla, e incluso sonido, representa la valorización del significado por sobre el significante, esto es, la idealidad del ser.

Así la época del logos rebaja a la escritura, pensada como mediación de mediación y caída en la exterioridad del sentido. A esta época pertenecería la diferencia entre significado y significante o, al menos, la extraña distancia de su 'paralelismo' y la exterioridad, por reducida que sea, del uno al otro (Derrida: 1986, p. 17).



La inmaterialidad de la *phoné*, por sobre la materialidad del grafema, concede al conocimiento el encuentro inmediato con el concepto: en la tradición metafísica, en la historia de la filosofía el *logos* y su vínculo originario y esencial con la *phoné* nunca fue roto. La *phoné* produce, dice, recibe y recoge el sentido del pensamiento como *logos*.

## **CÓMO ENSEÑAR EL SENTIDO: ENTRE PROGRAMAS Y PEDAGOGÍAS**

La enseñanza de la filosofía se despliega en un trayecto que busca la transmisión y la comunicación del sentido y de la verdad. De manera general y tradicional, enseñar filosofía consistiría en el intento por transmitir el saber contenido en conceptos e ideas con las cuales se ha pretendido dar respuestas, desde y con un sentido, a ciertas interrogantes heredadas y surgidas en un contexto histórico determinado. A través de esto se apunta no tan sólo a cultivar, sino que también, y como la más íntima implicancia, a formar el pensamiento filosófico. Por ejemplo, para el programa francés la filosofía busca “[...] favorecer el acceso de cada alumno a un ejercicio reflexivo del juicio y ofrecerle una cultura filosófica inicial” (Ministère: 2003) y, por otra parte, el programa chileno la considera fundamental para “[...] una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y [...] una forma de pensamiento crítico [...]” (MINEDUC: 2001, p. 13). Pese a que las diferencias son evidentes, una define a la filosofía desde su tradición histórica y, por tanto, académica, la otra la considera como herramienta de pensamiento donde la reflexión y la crítica constituyen su significado. A partir de estos ejemplos, enseñar filosofía consistiría entonces en el proceso por el cual se transmiten los problemas presentados por la reflexión y la experiencia, que han surgido en la historia del pensamiento occidental, en cuanto éste tiene como pregunta fundamental el sentido. Agregamos también que esta enseñanza, a través del mismo ejercicio del juicio reflexivo, tiene como ideal transmitir, por medio de conceptos, ideas, la historia, nombres, etc. una forma de pensamiento —basado e impulsado por una problemática— que a través de argumentos y demostraciones teóricas, permite demostrar la verdad y por lo tanto hallar el sentido.

Por su parte, el pensamiento derridiano, asumiendo los límites de lo que se ha llamado pedagogía filosófica, pretende comprender y llevar a la práctica una enseñanza de la filosofía que tense de tal modo sus límites —los límites del sentido— que permita identificar e ir terminando con los motivos hegemónicos que ella ponga a nuestro paso. Se trata “[...] de experimentar el levantamiento de algunas prohibiciones reinantes al respecto y de poner a prueba nuevas posibilidades” (GREPH: 1977, p. 9). Sin prescindir de las formas del pensamiento, enseñar filosofía sería el intento de deformar, de recorrer los bordes de las formas del juicio para hacer advenir lo impensado. Entonces, nos encontramos con una paradoja: en la medida en que la deconstrucción quiere debilitar las fronteras hegemónicas de la filosofía, su enseñanza se enfrentaría al intento de formar y, a la vez, deformar el pensamiento. Sin embargo, las condiciones de la enseñanza de la filosofía, como ya lo hemos advertido, establecen ciertos conceptos, ideas y determinaciones de lo que implica la filosofía que corresponde a lo que se ha entendido como logocentrismo: “El sentido y la racionalidad del discurso instituido, la búsqueda obstinada y estéril de un fundamento incommovible e inmutable, la búsqueda de la identidad y de la homogeneidad [...]” (De Peretti: 1989, p. 23). De este modo, la filosofía en cuanto tal, en cuanto discurso reservado que siempre está posibilitado por sus formas discursivas diversas, se entiende como búsqueda del sentido, se transmite como un solo discurso, un discurso universal que busca alcanzar el trono de la unicidad y de la universalidad. Si el discurso de la filosofía comunica sentido, razones y verdad, ¿qué hay de filosófico (de práctica filosófica) en la enseñanza de la filosofía?

Allí donde se instituye la filosofía y donde se reproduce la hegemonía del sentido, se encuentran las posibilidades de lo filosófico. En este sentido, el trabajo de Cecilia Sánchez (1992; 1996) sobre la filosofía en Chile muestra cómo los aspectos de la institucionalidad actúan como mediaciones de la filosofía, determinando su definición desde la epistemología y la pedagogía en que se desarrolla. Las definiciones de la filosofía en Chile entre el gobierno de la Unidad Popular y la dictadura no solo sorprenden por lo distante de sus definiciones con la pedagogía filosófica reciente (Cerletti: 2008; Rancière: 2003), sino que también por la

capacidad de la filosofía de reproducir una matriz de pensamiento (Derrida: 1990; Ávalos: 2016) que puede adquirir diversos y múltiples disfraces. Así, Cecilia Sánchez (1992) muestra cómo las condiciones institucionales de la filosofía en Chile sufrieron un cambio abrupto y violento con la toma del poder por Pinochet<sup>3</sup>, las consecuencias de los cambios en el plano político-institucional se vieron reflejadas en las estrategias de aprendizaje del Programa de Filosofía de 1969, vigente hasta 1974.

Como estrategia de aprendizaje, este plan se proponía, [el plan de 1969] en primer término, 'evitar en lo posible la clase magistral dictada por el profesor y la exposición dogmática fundada en el argumento de autoridad', motivo por el cual rechaza la forma de ordenamiento de las materias puestas en juego en el programa-índice, por cuanto éste no plantea 'problemas o preguntas, sino soluciones y respuestas, las cuales son normalmente soluciones a problemas que el alumno no ha planteado y contestaciones a preguntas que él no formuló' (Sánchez: 1992, p. 208).

Hay aquí, mediante una negación, una definición de la apuesta general de la metodología que deja ver la filosofía como un proceso de indagación y conocimiento individual que estaría dado por ciertas problemáticas que desembocarían en una pregunta. En este sentido, "[...] la filosofía aparece como un conjunto de problemas y cuestiones abiertas, y ello porque confía en la capacidad reflexiva del alumno y porque entiende el estado de inacabado de la filosofía" (Sánchez: 1992, p. 208). Sin embargo, puede quererse prescindir de ciertas "soluciones y respuestas" dadas en la historia de la filosofía, lo que a nuestro juicio sería extremadamente problemático. ¿Acaso habría que prescindir de la idea de que la disciplina plantee problemas y preguntas ajenas a las interrogantes de un estudiante? Como parte de esta estrategia de aprendizaje, la filosofía quedaría en una situación de desequilibrio o, más bien de falta; "el ordenamiento de materias", ¿es siempre sinónimo de dogmatismo y de autoridad? ¿Hay filosofía sin orden? Como si identificar problemáticas y elaborar preguntas como vía de solución no fuera una manera de ordenar las materias del pensamiento.

Por otra parte, los programas instalados por la dictadura buscaban "[...] poner al estudiante 'en contacto con los grandes maestros del pensamiento (...), acudiendo a ellos como fuente para las materias con que su quehacer filosófico se va desarrollando, fichando trozos claves y memorizando citas..." (Sánchez: 1992, p. 208), evidenciando un discurso anclado en el argumento de autoridad que se refuerza a través del aprendizaje memorístico: "[...] porque lo sabe otro, quien me lo enseña y a quien doy crédito: es la única vía posible para introducirse en el saber [...]" (Widow: 1982, pp. 11-13). Esta estrategia pedagógica parece acercarse a una idea de filosofía en bruto –o, quizá brutal– más frecuentemente denominada como "filosofía pura". Al mismo tiempo, las expectativas para el desarrollo de la filosofía en la universidad respondían más bien a un orden filosófico, más que disciplinario. La novedad y la creación en filosofía, aquello que podríamos situar en la dimensión de lo filosófico, quedaban –como hasta ahora– reservadas para los estudios superiores. Esto se confirma, por ejemplo, en las orientaciones institucionales del Departamento de Filosofía de la Sede Santiago Norte donde "[...] se proyectaba ampliar y diversificar el trabajo filosófico. Por lo pronto, se trataba de dar cabida a una pluralidad de nuevos intereses teóricos" (Sánchez: 1992, p. 179). Esto se denominó –antes de 1973– filosofía "intra-académica". Esta fue implementada en dictadura en la recién inaugurada Facultad de Filosofía y Humanidades y fue considerada como "[...] el soporte cuya base es posible otorgarles a dichos estudios [Licenciatura, Magister y Doctorado] una máxima neutralidad" (Sánchez: 1992, p. 211). Para la pedagogía filosófica la autoridad, el autor y la repetición del sentido como un dogma parecen distanciarse de aquello que ha quedado reservado para los estudios universitarios. Sin embargo, la neutralidad como valor superior de las investigaciones filosóficas y de la enseñanza universitaria, se ensambla muy bien con la ficción de lo natural que justifica reproducir el sistema hereditario de la tradición filosófica. La disciplina como autoridad para el

---

<sup>3</sup> Lo que "[...] facilitó el traspaso de la licenciatura –hasta ese momento instalada junto a la pedagogía en el Departamento de Filosofía del Instituto Pedagógico– a la recién creada Facultad de Filosofía y Humanidades. Sólo la pedagogía permaneció en la ahora nominada Academia de Ciencias pedagógicas, lo cual no hizo más que agudizar la ya visible distancia jerárquica instaurada entre la pedagogía y la licenciatura con respecto a los estudios filosóficos" (Sánchez: 1992, p. 201).

orden pedagógico, en vista de enseñar la filosofía y, por otra parte, lo filosófico como el privilegio de la academia de acceder a una neutralidad (objetividad) como ejercicio natural de algunos. “Al naturalizar, al aparentar que se considera como natural algo que no lo es y nunca lo ha sido, se neutraliza. ¿Qué se neutraliza? Se disimula más bien, en un efecto de neutralidad, la intervención activa de una fuerza y de un aparato” (Derrida: 1982, p. 60).

## LA FILOSOFÍA COMO LENGUA

Derrida en *De la gramatología* parte posicionando y justificando el vínculo de su trabajo crítico con la teoría del lenguaje a partir de las condiciones actuales que implicarían “la conjunción no fortuita de la cibernética y de las ciencias humanas” (Derrida: 1986, p.16). Las nuevas formas de transmisión de la información son concebidas como las condiciones actuales de posibilidad de las ciencias humanas. Cuando Derrida afirma que “[...] todo el campo cubierto por el programa cibernético será un campo de escritura” (Derrida: 1986, p.15), pone en tensión la posibilidad de comunicación entre las formas tradicionales de las humanidades y la tecnología, al mismo que establece un campo operativo de la gramatología como ciencia del signo como escritura. En efecto, el discurso filosófico, comprendido como historia de la escritura fonética, quedará subordinado a sus condiciones presentes a partir del siglo XX. Desde esta perspectiva, la actualidad será comprendida como la herencia de la negación del ideal de escritura fonética, porque “La historia y el saber [...] estuvieron siempre determinados (y no sólo a partir de la etimología o la filosofía) como vías oblicuas con miras a la reapropiación de la presencia” (Derrida: 1986, p.16). Fijarse a la herencia, al(os) momento(s) presente(s) como devenir del pasado, es comenzar por sacar a la filosofía de la ilusión metafísica de estado sin condición. Es entrar en la lógica de la institución (como huella instituida) y del saber desde el extremo exterior de su escritura y de esta manera posicionar la transferencia, la comunicación o el mensaje, más allá del binomio cultura-naturaleza. El desarrollo de la tecnología y, más puntualmente, de las prácticas de información que forman parte de lo que se ha llamado ampliamente cibernética, someten al pensamiento del “mensaje”, puesto que, en la actualidad “[...] la herencia ya no está simplemente ligada a una lengua, a una nación, etcétera” (Derrida y Stiegler: 1998, p. 90). Por el contrario, la cibernética en cuanto devenir de una herencia fisura la tradición de lo presencial en la escritura fonética.

Desde esta perspectiva, las condiciones de la transmisión de la filosofía o, la transmisión del discurso histórico del saber, comienzan a ser interrogadas más allá de los límites que la tradición ha instituido. La manera más propia de forzar esos límites consistiría en cuestionar el pensamiento del lenguaje desde las condiciones en las cuales opera la comunicación hoy, llámese tecnología, medios de comunicación, *mass media*, cibernética, etc. Los medios de comunicación pondrían acento en las formas de comunicar, es decir, en los tipos de textos, en las “textualidades”, más que sólo fijar la atención en el discurso mismo. Interrogan a la filosofía, ya no sólo desde su núcleo de sentido, sino desde el conjunto de lo que compone el texto, dicho de otra forma, desde las formas de transmitir filosofía. Bajo estas condiciones, ¿la filosofía se ve afectada por estas nuevas formas de transmisión? Y, en cuanto formas de comunicación de la filosofía, ¿los medios de comunicación alteran la lengua de la filosofía?

A propósito de la diferencia entre lengua y habla, Derrida (2008) afirma que la filosofía, en tanto discurso heredado, toma parte en (de) la lengua, puesto que en ella habría un código común “contenedor y transmisor” de sentido que hace que el discurso lleve consigo configuraciones estructurales que han sido demandadas tradicionalmente por las estructuras lingüísticas. Entonces, “¿no se sumerge [la filosofía] en una reserva de lengua, reserva sistemática de una lexicología, de una gramática, de un conjunto de signos y valores? [...] ¿no está limitada por los recursos y la organización de esta reserva?” (Derrida: 2008, p. 215). Y, ¿esa limitación no estaría dada hoy por el código lingüístico de la cibernética? Es decir, ¿la filosofía no estaría limitada hoy por una doble reserva?

Sin apartar por completo la cuestión de la doble reserva, comencemos, por ahora, provisionalmente, por

considerar la coincidencia entre la época de la cibernética con la época de la deconstrucción: ¿qué formas o sentido toma la enseñanza de la filosofía en la época de la cibernética? ¿Qué urgencia tiene en el mundo mediatizado? ¿Por qué y cómo habría que transmitir la filosofía hoy, donde el acceso al saber es inmediato? Estas son las interrogantes que nos permiten desde la práctica pedagógica situar el concepto en un espacio y tiempo determinado, sin correr el riesgo de neutralizar el problema de la enseñanza de la filosofía. Entonces, será necesario transitar por el límite entre filosofía y lenguaje para instalarla en el movimiento que posibilita su enseñanza. Una revisión de la lingüística saussureana para comprender la idea derridiana de origen borrado como “principio” de la filosofía, y recordando que “[...] Derrida no sólo empieza por el signo en el orden de sus trabajos publicados, sino que afirma, desde el principio, que el signo está en el principio. Esto implica, enseguida, que ya no haya ni principio, ni cosa, ni signo” (Bennington: 1994, p. 47).

Como ya se ha dicho, Derrida parte de la deconstrucción del *Curso de lingüística general* de Saussure para tratar a la filosofía como una lengua. Esto resulta esencial para mostrar que la preocupación por la enseñanza filosófica, en cuanto transmisión de cultura, de lenguaje —de la escritura<sup>4</sup>— es, en parte, “originaria” y, por lo tanto, hace posible la estrategia deconstructiva. Esencial porque se trata de saber no tan solo qué se transmite cuando se enseña filosofía, sino que también en qué consiste el entramado estructural-textual de la filosofía. En cuanto acto de lenguaje, ¿en qué consiste transmitir pensamientos y/o discursos? ¿Acaso la enseñanza de la filosofía implica una lengua propia? En primer lugar, la interrogación iría dirigida al hecho mismo que hace posible el mensaje y el contenido. ¿Cómo interrogar a la filosofía en su enseñanza sin que esta acción caiga en la afirmación de aquello mismo que se desea desestabilizar? ¿Por qué la lingüística general se constituye en la ciencia que permite a Derrida extremar los límites de la filosofía?

Derrida reconoce (1972) dos grandes fuerzas críticas que Saussure inyecta a la metafísica occidental a partir de la diferenciación entre lingüística y semiología: por una parte, establecer que el significado es inseparable del significante es comprender que el signo es una unidad provista de dos caras que son de origen arbitrario. Lo cual implicaría renunciar a “[...] la búsqueda, en la etimología del término, del motivo que hace necesaria, y no meramente arbitraria, la asociación lingüística” (Navarro: 2010, p.123). Renunciar al planteamiento diacrónico que venía desarrollándose para dar paso a una mirada más bien sincrónica, enfocada en la lengua misma, en sus relaciones internas, en el aquí y el ahora del sistema de la lengua. Y, por otra parte, como consecuencia de la primera, que la lengua sea un hecho social, un sistema estructurado de signos acordados por una masa, permite considerar al sonido (*phoné*) como extraño a la lengua y sin relación esencial con el signo. De aquí que Saussure, desde la separación entre lengua y habla, establezca los límites entre la lingüística y la semiología. En efecto, “Se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. [...] Nosotros la llamaremos semiología (del griego *sêmeion* ‘signo’)” (Saussure: 1969, p. 60). Con estos dos nuevos aportes Saussure “ha contribuido poderosamente a volver contra la tradición metafísica el concepto de signo que le había tomado prestado” (Derrida: 1972, p. 28). ¿Es el desarrollo de estas fuerzas críticas suficientemente significativo como para establecer la semiología —la gramatología— y la lengua como bases críticas para una enseñanza filosófica en general y para la enseñanza de la filosofía en particular?

Que se posicione la enseñanza de la filosofía como un problema del lenguaje confirma, en primer lugar, que lo natural en la filosofía está dado por la sobrevaloración de la *phoné*, y por tanto, mediante la exclusión de la escritura. Esto permite que la enseñanza de la filosofía no se limite ni al desarrollo de la pedagogía, ni a las complejidades que pueda suscitar enseñar la filosofía, sino que, más bien, considerar este problema como parte del campo del lenguaje en general es extender sus límites hasta lo que se ha llamado enseñanza filosófica o lo que implica lo filosófico de la enseñanza. En efecto, cuando se enseña filosofía, se enseña toda una tradición de pensamiento que podría ser comprendida como parte esencial del proceso de “formación” del

<sup>4</sup> Se hace referencia a la homologación entre lenguaje y escritura que justifica Derrida. Todo lo que se ha llamado y comprendido como lenguaje, será considerado escritura: “[...] todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura” (Derrida: 1986, p. 11).

pensamiento en la cultura occidental, más puntualmente europea y toda la dimensión hasta la cual alcance su imperio; cultura de pensamiento que se ha denominado logocentrismo. Entonces, cuando se refiere a un problema “de la filosofía”, este encuentra su origen en la disciplina de la filosofía, es decir, será un problema que ha sido legitimado, a lo largo de la historia de la tradición metafísica, por esta disciplina. En cambio, se autorizará llamar o titular filosófico a toda reflexión que no haya dado nada por anticipado: “Nada debería ser presupuesto por esta alianza o por esta convención: ningún objeto o campo de objeto, ningún tema, ninguna certeza, ninguna disciplina, tampoco el supuesto filósofo que se auto-denominaría a partir de alguna formación, identidad de investigación, horizonte de cuestionamiento” (Derrida: 1990, p. 32). De aquí que la preocupación por la enseñanza de la filosofía vaya más allá de la disciplina y Derrida hable más bien de una enseñanza filosófica: “[...] una deconstrucción rigurosa y eficiente debería simultáneamente desarrollar la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y emprender una transformación positiva, afirmativa, más bien, audaz, extensiva e intensiva, de una enseñanza llamada filosófica” (Derrida: 1982, p. 69).

Desde esta perspectiva, el esfuerzo de Derrida por hacer ver que una crítica a la metafísica no es suficiente para salir de ella, se hace necesario. No se trata de qué filosofía se enseña, ni cómo se enseña. No se trata de metodologías, sino que se trata del hecho en el cual consiste la transmisión de la filosofía. Para no perpetuar y reproducir el pensamiento metafísico, será urgente partir por considerarla causa del etnocentrismo de la cultura occidental, por el cual la enseñanza de la filosofía ha estado clausurada en la pedagogía. Es la filosofía que se ha clausurado a sí misma.

A pesar del gran aporte de la lingüística saussureana al pensamiento, a las ciencias del hombre y en particular a la filosofía, ésta adoptará para Derrida la forma de la metafísica como “institución y desarrollo de una ciencia” (De Peretti: 1989, p. 36) de la época contemporánea y, por lo tanto, más que presentarse como la posibilidad de terminar con ella, la perpetua. Esto, a partir de la denuncia del fonologismo en el cual se encuentra inserta la lingüística. Inserción que no sería otra cosa que la continuación de lo que comenzó con Platón y que se ha desplegado a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental. No deja escapar su contradicción: por una parte, excluir el habla, la voz, la palabra, la *phoné*, implica aislar el signo como objeto de conocimiento de una ciencia que estudie el hecho semiológico como génesis de la cultura. Por otra parte, esta exclusión, lejos de fundarse en una expulsión por el hecho de ser un agente obstaculizador de la lingüística, reafirma su propio objeto y deja a la *phoné* en una posición privilegiada que extiende y reafirma el fundamento metafísico de lo sensible/inteligible. Es decir, aunque Saussure se esfuerce por establecer una ciencia de la lengua, una ciencia del hecho cultural y, por lo tanto, una ciencia sincrónica, la herencia fonológica lo invade. La lingüística sigue siendo gobernada por un pensamiento diacrónico que se funda en la naturaleza del pensamiento: el sonido.

¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía o la filosofía? Y esta pregunta, ¿es una pregunta filosófica o es una pregunta pedagógica o, más bien, didáctica? ¿Es posible afirmar la enseñanza filosófica como fundamento gramatológico en la deconstrucción, en cuanto origen de la institucionalización de la filosofía en el hecho mismo de su transmisión? La diferencia que Saussure plantea entre lingüística y semiología es decisiva a la hora de pensar una ciencia que nos permita llegar a la enseñanza de la filosofía en cuanto hecho social, en cuanto acción formadora de cultura y de las ideas que fundan una sociedad. Porque la tarea consistiría en establecer una ciencia del hecho mismo, del momento fundador de la transmisión de pensamiento, por lo tanto, una ciencia que se construya a sí misma desde la rotura de las estructuras fundamentales de la metafísica. De aquí que no nos refiramos a la pedagogía como ciencia en la cual se enmarca —encuadra— la enseñanza de la filosofía. Porque es una ciencia que limita el problema de la enseñanza a un problema que se resuelve en lo ya instituido, en la cuestión del método, de las técnicas dentro de las formas de poder legitimadas por la tradición.

Y esos poderes no son solamente esquemas lógicos, retóricos, didácticos, ni siquiera esencialmente filosofemas sino también operadores socioculturales o institucionales, escenarios o trayectos de energía, conflictos de fuerza que utilizan toda clase de representantes (Derrida: 1982, p. 77).

De esta manera, Derrida hace suya la idea contemporánea que Saussure representa, esto quiere decir, desentrañar el saber del acceso a la cultura. El cómo llegar a la lengua en cuanto “[...] conjunto de convenciones sociales necesarias adoptadas por el cuerpo social” (Saussure: 1969, p. 51), abre la posibilidad de inaugurar una nueva ciencia y un nuevo objeto que permitirán despejar las determinaciones naturales que hay en el fondo cultural y, de esta manera, conocer la artificialidad del pensamiento. Entonces “[...] la preocupación será por los factores internos de la lengua, por el sistema de la lengua” (Contreras: 2010, p. 24); habrá que llegar hasta la unidad última del sistema para acceder al núcleo fundador de la lengua<sup>5</sup> que, por lo tanto, al centro posibilitador del lenguaje y la cultura: el signo. Que Saussure diferencie lengua del habla es un comienzo que Derrida reconoce como un gran acierto.

[...] el trabajo y los desplazamientos a los que ha estado sometido [el signo] — [...] — han tenido efectos de-limitantes: han permitido criticar la propiedad metafísica del concepto de signo, marcar y aflojar a la vez los límites del sistema en el que ese concepto nació y empezó a usarse [...]. Este trabajo hay que llevarlo tan lejos como sea posible [...] (Derrida: 1972, p. 27)

## LA FILOSOFÍA ENTRE LA VOZ Y LA ESCRITURA

Centremos la atención en la escena de la enseñanza de la filosofía como un acto de lenguaje. En ella conviven el habla y la lengua, son interdependientes e inseparables. Allí, la cultura y las individualidades forman parte de un mismo movimiento. Movimiento que podríamos comprender, como Saussure, como origen del lenguaje filosófico, esto es, desde el circuito de la palabra. La palabra circula entre el profesor y los estudiantes. En términos generales, que la palabra circule es símbolo de un momento lingüístico —en este caso, cargado de contenidos filosóficos— y, a la vez, origen de un sistema particular de creación cultural. Sin embargo, Saussure considera que el habla no es parte de la lengua lo que queda demostrado cuando define las ciencias que estudian el sonido como parte del lenguaje: fonología y fonética. La diferencia entre ambas ciencias está dada por las distintas formas del tiempo, lo que las pone en directa relación con la distinción entre habla y lengua. Estricta desvinculación, como si el tiempo de la cadena hablada —que también es oída—, el tiempo presente, que es un ahora, por lo tanto, homogéneo y lineal, se pudiera abstraer del tiempo histórico, de sus efectos mutables y de la construcción de la lengua. Es este *como si* que Derrida pretende mostrar cuando afirma que, finalmente en la lingüística saussureana, lo que termina imperando es la palabra hablada.

Si lo que se pretende es descargar a la filosofía de su impronta logocéntrica y eurocentrista y, por lo tanto, de su carácter etnocéntrico; en esta escena lingüística, ¿será posible seguir hablando de la lengua de la filosofía? Y más aún, ¿diferenciarla del lenguaje de la filosofía?

El carácter psicofísico de la fonología la hace atribuible a la dimensión individual del ser humano. El habla es la voz, el sonido de la palabra, es el sonido objetivo, material. Como tal es el objeto de la ciencia que se preocupa del mecanismo de articulación de las palabras, por esto “[...] el lado ejecutivo [del sonido] queda fuera, porque la ejecución jamás está a cargo de la masa, siempre es individual, y siempre el individuo es su arbitro; nosotros lo llamaremos el habla (*parole*)” (Saussure: 1969, pp. 56-57). De aquí que la fonología sea una ciencia auxiliar de la lingüística que se configura a partir de un doble trayecto: no se reduce solamente al análisis de la producción de sonidos, sino que también guarda relación con el sistema acústico, es decir, el campo fonológico abarca el habla y la escucha. Dicho en breve, la fonología al preocuparse de la cadena acústica/hablada está considerando el análisis del fonema que, como tal implica tiempos de articulación homogéneos<sup>6</sup> “[...] caracterizado por la unidad de impresión, y ése es el punto de partida natural para el estudio

<sup>5</sup> Saussure afirma la distinción entre lenguaje y lengua. Define el primero como una facultad humana que no tiene objeto y que, por lo tanto, no se podría hacer una ciencia específica del lenguaje. Y, la lengua, por su parte, estaría subordinada al lenguaje y, a la vez, en cuanto hecho del lenguaje y convención social, lo posibilita (Saussure: 1969, pp. 39-66).

<sup>6</sup> Saussure no tan solo limita el estudio fonético al alfabeto griego, sino que también, desde el punto de vista de la fonología, establece como

de la fonología" (Saussure: 1969, p. 92). La fonología involucra las individualidades, las particularidades del sonido y, al mismo tiempo, lo natural y necesario que hay en ello.

La naturaleza del fonema se encuentra compuesta de fragmentos irreductibles, abstractos y por lo tanto fuera de tiempo. Las partes que componen un fonema son naturales y atemporales para el habla. Esto quiere decir que, para Saussure, el habla en cuanto tiene un origen natural, abstracto y sin tiempo, es extraño a la lengua que, por su parte, aunque tiene su referencia al sonido, puesto que "es el único vínculo natural y verdadero" (Saussure: 1969, p. 74), está constituida en una convención, en un acuerdo social instituyente. El habla, entonces, tendrá relación no tan solo con lo que se dice, con la articulación de palabras, sino también con su recepción, con lo que se oye.<sup>7</sup> En este sentido, el binomio habla/escucha tendría un génesis homogéneo y natural relativo a cada individuo en particular, desde el cual las palabras llevarían una carga fonológica comandada por una ley natural. Al mismo tiempo, esto supondría pasividad en el individuo respecto al dato acústico que "existe ya inconscientemente desde que se encaran las unidades fonológicas; por el oído sabemos qué es una 'b', una 't', etc." (Saussure: 1969, p. 91). En la dimensión fonológica hay un saber anticipado. Se sabe de antemano, sin esfuerzo alguno, naturalmente, la impresión de un fonema, y "[...] más aún, es la base natural de toda teoría" (Saussure: 1969, p. 91). Se sabe el sonido. La impresión acústica ya es un saber natural. Hecho que es reforzado con la idea que el tiempo de la cadena acústica es homogéneo lo que, a su vez, permite que el sonido sea uno, por lo tanto, identificable. El habla implica un tiempo homogéneo, inmediato, fuera de toda secuencia, de toda heterogeneidad, por lo tanto, un fuera del paso del tiempo, pero suponiendo un tiempo inmediato, el tiempo del fonema, un tiempo individual. De esta manera, la exclusión de la fonología de la lengua, como ciencia que estudia el carácter natural, necesario y universal del lenguaje, permite identificar el sonido de la palabra hablada con el saber natural. El sonido de la fonología es natural, espontáneo, necesario, ya dado. Es este el sistema del oírse hablar que "[...] implica una voz silenciosa que no necesita de nada para ser, denotando así la ilusión de la impresión directa de un pensamiento" (De Peretti: 1989, p. 32). La exclusión del habla, afirma Derrida, funciona más bien como el resguardo de un privilegio, salvar a la voz es rescatar a la tradición:

El sistema del 'oírse-hablar' a través de la sustancia fónica –que se ofrece como significante no-exterior, no-mundano, por lo tanto no-empírico o no-contingente– ha debido dominar durante toda una época la historia del mundo, ha producido incluso la idea de mundo, la idea de origen del mundo a partir de la diferencia entre lo mundano y lo no-mundano, el afuera y el adentro, la idealidad y la no idealidad, lo universal y lo no-universal, lo trascendental y lo empírico, etcétera (Derrida: 1986, p. 13).

El sistema fonológico, aunque intocable –por lo natural– en la semiología, es una dimensión lingüística que crea realidades originadas en la capacidad fónica natural a los seres humanos. Derrida descubre, a partir de su crítica las fracturas de la lingüística saussureana, aquello que le permitirá trazar los ejes de su pensamiento: el privilegio que se le asigna a la *phoné* consiste en el resguardo histórico que se ha hecho de la conciencia de sí como acto inmediato de pensamiento. En este sentido, el sonido funcionaría como un medio casi imperceptible –inmediato– que abarca el todo del sistema del oírse hablar, montando así la ilusión de la realidad a través de fonemas cargados de sentido. De esta forma, Saussure, al excluir la fonología, estaría afirmando la naturaleza de la conciencia humana y su vínculo con la inmediatez del sentido.

¿Cómo excluir, del saber en general, lo que ya se sabe? ¿Es posible dejar de lado el sonido objetivo como

---

ejemplo paradigmático de tiempo homogéneo el alfabeto griego primitivo: "Cada sonido siempre está representado por un solo signo gráfico, y reciprocamente cada signo corresponde a un sonido simple, siempre el mismo. Es un descubrimiento genial, de que fueron herederos los latinos" (Saussure: 1969, p. 92). Tema que es trabajado por Derrida en relación a la escritura fonética como instrumento y materialidad de la metafísica (Derrida: 1986, pp. 37-96).

<sup>7</sup> Se abre un espacio de cuestionamiento respecto a la exclusión del habla por su origen natural. Podría afirmarse que no hay tal naturaleza del habla en la medida en que hay una escucha, hay un oír particular del sonido que, dado a su estructura "natural" de funcionamiento del oído distorsiona el habla. Derrida apela a la estructura acústica para deconstruir el privilegio dado a la *phoné* por la tradición metafísica (Derrida: 2008, pp. 15-35).

saber natural en una escena lingüística que pretende transmitir una lengua? O, dicho de otro modo, ¿se justifica excluir a la *phoné* como “saber natural” e inmediato –y toda la historia que representa– de la enseñanza de la filosofía en virtud de forzar los límites de la metafísica?

Hasta aquí, el problema de la exclusión estaría justificado por una diferencia temporal. La fonética, lejos de implicar un tiempo presencial, en cuanto es una construcción de la lengua, forma parte y se desarrolla en el tiempo. Ésta “[...] es ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo” (Saussure: 1969, p. 84). Si se trata de comprender la escena de la lengua de la filosofía, desde Saussure, la fonología no aportaría suficientemente para llegar al núcleo de la transmisión porque la estrechez de su individualidad impediría compartir la intensión de universalidad de la lengua filosófica. Sin embargo, es imposible desligarse totalmente del sonido, ya que, cuando el sonido hace presente un saber, se extiende su presencia en el campo de delimitación fonética. La *phoné* en tanto posibilidad del lenguaje, no puede quedar del todo excluida. Dicho de otro modo, es en este gesto de exclusión en que el habla, la voz, se reafirma.

Saussure reafirma sus determinaciones en una categorización binominal de la realidad: cultura y naturaleza se podrían identificar en el hecho lingüístico en la medida en que el origen del habla no sería parte de la cultura sino de la naturaleza. Y, por su parte, la lengua, de carácter psíquico, es fruto de la convención social, origen de las construcciones culturales y consecuencia del acuerdo entre individuos. Habla/naturaleza – lengua/cultura. Entonces, podríamos anticipar que la escena de la enseñanza de la filosofía sería una escena propiamente de la lengua porque se configura desde un marco referencial instituido por la historia del concepto. Este marco no sólo estaría trazado por el contenido a enseñar (contenido de historia, ideas, conceptos, autores, acontecimientos, silogismos, etc.), sino serían también consecuencia de un hecho de la lengua, las condiciones materiales y políticas de dicha escena (dónde enseñar, cómo, a quién, quién, en qué idioma, para qué, etc.). Todo este marco de referencia corresponde a las formas en que se ha privilegiado a la *phoné* y en que se ha instituido el *logos* en la historia. Lengua y habla se unen en la institución filosófica: se enseña la lengua de la filosofía bajo el supuesto del *logos* como mundo ya construido y, por lo tanto, impuesto. Con esto Derrida muestra que el *logos* no pertenece solamente al campo conceptual, abstracto y teórico de la filosofía, sino que a todo un orden de pensamiento que se ha desplegado en la historia a través de la lengua, lo que habitualmente se ha denominado filosofía. El *logos* como filosofía de la filosofía y el *logos* como lengua de la filosofía. Sin embargo, si seguimos la idea saussureana del origen psíquico de la lengua, la filosofía podría verse reducida a la dimensión psicológica de la colectividad lo cual instalaría su aprendizaje en una dimensión cognitiva la cual nos haría retroceder hasta vincular nuestra pregunta con un horizonte pedagógico.

Aunque la lengua se subordina al lenguaje, al mismo tiempo ella es el fenómeno que hace posible la facultad lingüística, así como el habla le garantiza un espacio natural donde pueda llevarse a cabo la construcción artificial. Desde estas determinaciones, resulta limitante comprender el fundamento último de la cultura, la lengua, totalmente desvinculado de la dimensión del habla por el hecho que ésta esté determinada como un saber natural, inmediato y atemporal. De hecho, cuando Saussure considera que “tal es la primera bifurcación con que topamos en cuanto se intenta hacer la teoría del lenguaje. Hay que elegir entre dos caminos que es imposible tomar a la vez; tienen que ser recorridos por separado” (Saussure: 1969, p. 65), está instalando, desde un principio, su investigación dentro de la doble dimensión de la realidad que la tradición metafísica ha llamado como lo posible. Desde esta perspectiva, ¿la lengua de la filosofía pertenecería sólo a la dimensión cultural de los seres humanos? Aprender, enseñar filosofía, ¿podría ser considerada como natural en los individuos humanos? ¿Cómo comprender la lengua de la filosofía entre la cultura y la naturaleza?

Pensando en forzar la escena de la enseñanza de la filosofía hasta los límites que la tradición ha impuesto, suponiendo, entonces, que la filosofía ha tenido una forma de enseñarse, y, estimando que bajo estos márgenes no se llega a un momento de verdadera creación filosófica, ¿es pertinente la elección de un camino?

Este problema que hemos heredado se anida en el sonido, al cual se le han asignado dos valores que siguen marcando ciertas oposiciones conceptuales que implican siempre alguna hegemonía: el sonido es representación y presencia. Y, aún si concediésemos a Saussure su elección, es decir, apartar la fonología en



cuanto estudio de una dimensión del sonido material y objetivo, es decir, presencial porque se preocupa por el sonido oído y dicho, por lo tanto individual, natural y necesario, posibilitador de la conciencia de sí, y nos quedásemos con la dimensión fonética en razón de su carácter de “ser oído del sonido”, por corresponder, en tanto forma de decir, a una imagen acústica, a “lo oído”, a la representación presente; igualmente no se saldría de la estructura metafísica de representación/presencia. Un concepto dicho, aunque presente por lo oído, no sería lo dicho porque el sonido es el vehículo por el cual la idea se hace presente. Esto acarrea una doble complicación, en la medida en que el sonido es y no es a la vez, como si tuviera una doble vía en la cual se manifiesta al mismo tiempo. Y, a la vez, hace que Saussure confirme la exclusión de la *phoné*, considerando la fonología y la fonética como ciencias que impiden de alguna u otra manera el paso al signo. Pero, no se puede prescindir de ellas en la medida en que se insiste en centrar la realidad de la lengua en el signo. Porque el signo toca tanto a la fonología como a la fonética, derrama su significación aún en lo fónico. En efecto, se puede considerar la fonología como una ciencia del sonido en cuanto material significante y la fonética como el estudio del sonido en cuanto significado, en cuanto concepto.

### CONCLUSIÓN: LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

La apuesta para explicar la verdad de la lengua es la semiología. Ésta estaría posibilitada y principiada por el circuito de la palabra, por la voz, pero su fin estaría contenido en el signo como unidad última de la lengua. La semiología abre los límites de la constitución del habla, es decir, de la imagen acústica y del concepto dado para luego extenderlos hasta alcanzar el campo de la lengua y, así, homologarlos con lo que posteriormente se denominará significado y significante. Desde esta perspectiva, ¿no es acaso la estructura del habla también un campo semiológico? ¿Será pertinente entonces, para comprender la lengua de la escena de la enseñanza de la filosofía reducirla a un hecho semiológico que como tal excluye al habla? ¿Acaso la voz no forma parte de la estructura del signo? En estas interrogantes, nuevamente, divisamos un problema, podríamos decir, que atraviesa todo el primer trabajo derridiano: la filosofía como lengua. Anticipándonos a ciertas consecuencias de la pregunta; si lo que se enseña en esta escena lingüística es filosofía, ¿podríamos seguir sosteniendo simplemente la diferencia entre lengua y lenguaje? Derrida muestra la dificultad que esta pregunta conlleva, cuando se trata de la filosofía, las diferenciaciones no son nítidas:

La filosofía no está solamente *ante* la lingüística como puede encontrarse *frente* a una ciencia nueva, mirada u objeto; está también *delante* de ella, precediéndola con todos los conceptos que todavía le proporciona, para bien y para mal, interviniendo tan pronto en las operaciones más críticas, como en las operaciones más dogmáticas, menos científicas del lingüista (Derrida: 2008, pp. 227-228).<sup>8</sup>

La filosofía como un todo frente a la lingüística conlleva la naturaleza, la necesidad, es decir, el habla. Pero, si la filosofía es lengua, es decir, cultura, ¿cederíamos a aceptar que no hay naturaleza en todo lo que pueda abarcar la dimensión de la filosofía? Si aceptamos elegir un camino, partiríamos de la afirmación que, enseñar filosofía es enseñar su lengua. Pero, si consideramos la lengua como sistema lingüístico constituido por “vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social” (RAE), veremos que, o, la filosofía en cuanto lengua pertenece a una época o a una cultura determinada, y en este sentido, tendría que ser considerada como un sistema singular de conocimiento y de reflexión de la realidad, o, que en cuanto pretensión universalista, la filosofía coincidiría más bien con la idea habitual de disciplina, es decir, la ciencia del *logos*, del sentido, de la verdad. La filosofía no estará simplemente ante la lingüística como

<sup>8</sup> Se ha modificado parcialmente la traducción de Carmen González Marín en lo que se refiere al adverbio *devant*. También se ha conservado la cursiva en las palabras “devant” y “en face” de la edición en francés. “La philosophie n'est pas seulement *devant* la linguistique comme on peut se trouver *en face* d'une nouvelle science, regard ou objet; elle est aussi *devant* elle, la précédant de tous les concepts qu'elle lui fournit encore, pour le meilleur et pour le pire, intervenant tantôt dans les opérations les plus critiques, tantôt dans les opérations les plus dogmatiques, les moins scientifiques du linguiste” (Derrida: 1972, p. 225)

está frente a otra ciencia, para analizarla, criticarla o sencillamente para conocerla, sino que también estaría “delante” de la lingüística, antes de ella, surtiéndola de conceptos desde los que ella misma se yergue y a los que se esfuerza por comprender. ¿Es la filosofía una cultura particular? O, ¿es una disciplina universal? ¿Ambas a la vez? Entonces, ¿qué se enseña cuando se enseña filosofía? ¿Una lengua? ¿Un lenguaje? Si fuera la primera de nuestras alternativas, ¿cuáles son los costos de dejar fuera al habla?

Volvamos a Saussure: “Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1º, lo que es social de lo que es individual; 2º, lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental”. (Saussure: 1969, p. 57). Desde esta afirmación, para conocer el fenómeno cultural que significa tanto la enseñanza de la filosofía como la filosofía misma, habría que hacer un despeje de lo individual —dejar las individualidades de lado— para dar espacio a lo social, a lo común, como esencia de la lengua. Nuevamente, ¿es posible tal separación? ¿Qué consecuencias podría traer esta separación? Que la filosofía busque la universalización, ¿implica estar fuera de la dimensión individual?

La exclusión del sonido es fruto de la jerarquía que se extiende desde un más allá y un más acá de la lengua. Es decir, la expulsión del sonido en cuanto voz/habla o, la separación de la fonología respecto de la lengua, implica dejar de lado la condición necesaria para que se haga posible la comunicación entre seres humanos en virtud de dejar despejado con la mayor claridad posible el origen de la lengua. Al mismo tiempo, excluir el sonido en la lengua, es decir, dar a la fonética una función secundaria es relegar al sonido al carácter de representación. A pesar de esto, Derrida advierte que esta exclusión ha sido siempre una forma de privilegiar el sonido: el privilegio de lo natural respecto de lo artificial, y el privilegio de la *phoné* como significante respecto a la escritura. Aunque ambas son consideradas por Saussure como significantes y, por lo tanto, como representación. La *phoné* tendría la virtud de acercarse más a la inmaterialidad, a lo espiritual y, por lo tanto, haría presente el significado con mayor certeza e inmediatez. Esto hace que Saussure vea la existencia de un vínculo natural entre el sonido y el sentido lo cual subordina la escritura como representación de representación. “Este vínculo natural del significado (concepto o sentido) con el significante fónico condicionaría la relación natural que subordina la escritura (imagen visible, se dice) al habla” (Derrida: 1986, p. 47).

El pensamiento de la escritura sitúa a la enseñanza de la filosofía en la contradicción que este saber implica, desde aquí se abre un horizonte de posibilidades que ponen a la deconstrucción en un doble gesto: pensar teóricamente el escenario de la enseñanza de la filosofía e ir identificando sus nudos de repetición, y pensar en la práctica de enseñanza de la filosofía la riqueza de las posibilidades deconstruktivas como improvisación filosófica. ¿Cuáles son los dispositivos de la escena de la enseñanza de la filosofía que revelan el privilegio de la *phoné*? ¿Qué se arriesga en la enseñanza de la filosofía cuando se parte de la idea que habría “[...] un vínculo natural del sentido con los sentidos, y es el que va del sentido al sonido”? (Derrida: 1986, p. 47).

## BIBLIOGRAFÍA

ÁVALOS, C. (2016). “Jacques Rancière y la razón de la igualdad”, en: *Reflexiones con Jacques Rancière*. Celedón, G. y González, P. [Editores]. Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

ÁVALOS, C. (2016). “La defensa de la filosofía: desnaturalización, igualdad, antinomia”. Dossier: En defensa de la filosofía. Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano. N°. 22, pp. 22-33.

BENNINGTON, G. y DERRIDA, J. (1994). *Derridabase*. Cátedra, Madrid.

CERLETTI, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del zorzal, Buenos Aires.

- CONTRERAS, C. (2010). Márgenes ético-políticos de la deconstrucción. Universitaria, Santiago.
- DE PERETTI, C. (1989). Texto y deconstrucción. Anthropos, Barcelona.
- DE SAUSSURE, F. (1969) Curso de lingüística general. Losada, Buenos Aires.
- DERRIDA, J. (2007). "Fuera del libro", en: La diseminación. Espiral/Fundamentos, Madrid.
- DERRIDA, J. Y Stiegler, B. (1998). Ecografías de la televisión. Eudeba, Buenos Aires.
- DERRIDA, J. y Roudinesco, E. (2009). Y mañana, qué.... Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- DERRIDA, J. (1982). "Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente", en: Políticas de la filosofía. Trad. Óscar Barahona y Uxda Doyhamboure. Grisoni, D. [Compiladores]. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- DERRIDA, J. (1986). De la gramatología. Siglo XXI, Ciudad de México.
- DERRIDA, J. (2007). La diseminación. Trad. José María Arancibia. Fundamentos, Madrid.
- DERRIDA, J. (1989). La escritura y la diferencia. Trad. Patricio Peñalver, Anthropos, Barcelona.
- DERRIDA, J. (2008). Márgenes de la filosofía. Trad. Carmen González Marín. Cátedra, Madrid.
- DERRIDA, J. (1972). Marges de la philosophie. Minuit, Paris.
- DERRIDA, J. (1972). Positions. Minuit, Paris.
- DEVILLAINE, O. (2006). "Archi-écriture". Abécédaire de Jacques Derrida. N° 3, pp.13-16.
- DEVILLAINE, O. (2006). "Grammatologie". Abécédaire de Jacques Derrida. N° 3, pp.87-90.
- GREPH (1977). Qui a peur de la philosophie? Champs Flammarion, Paris.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003). Programme de philosophie en classe terminales des séries générales, Paris. Recuperado de:  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE CHILE (2001). Filosofía y Psicología, Programa de Estudio, Cuarto Año Medio, Formación General. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago.
- NANCY, J-C (2008). "L'indépendance de l'algerie, l'indépendance de Derrida", en: Derrida à Alger. Un regard sur le monde. Actes Sud / [barzakh], Argelia.
- NAVARRO, J. (2010). Cómo hacer filosofía con palabras. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- RANCIÈRE, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones de la emancipación intelectual. Laertes, Barcelona.
- SÁNCHEZ, C. (1992). Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile, CERC y CESOC, Santiago.
- SÁNCHEZ, C. (1996). "Formas de circulación institucionales de la filosofía en Latinoamérica". Revista Universum. N° 11, pp.189-200.
- WIDOW, J. A. (1982). "El problema de la Educación", Academia. N° 3, pp. 11-13.

### **BIODATA**

**Carolina ÁVALOS VALDIVIA:** Profesora de Filosofía y Doctora en Filosofía por la P. Universidad Católica de Valparaíso y por la Université Paris 8 Vincennes–Saint-Denis. Académica del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile. Activista por la defensa y el derecho a la filosofía; actualmente ejerce los cargos de secretaria en la Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH) y en la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF). Este artículo es parte de la investigación doctoral “La enseñanza filosófica como (im)posibilidad de la deconstrucción” que la autora culminó el año 2015.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 225-238  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Construcciones subjetivas de profesoras (es) de artes visuales desde una mirada postcualitativa: proyecciones sobre la mediación curricular en Chile

*Subjective constructions of teachers of Visual Arts from a post-qualitative perspective: projections on curricular mediation in Chile*

**Patricia QUINTANA FIGUEROA**

<https://orcid.org/0000-0002-8369-9309>  
[patricia.quintana@uach.cl](mailto:patricia.quintana@uach.cl)  
Universidad Austral de Chile, Chile.

**Cristian PIZARRO VOCAR**

<https://orcid.org/0000-0003-2453-2733>  
[cristian.pizarro@upla.cl](mailto:cristian.pizarro@upla.cl)  
Universidad de Playa Ancha, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110910>

## RESUMEN

Este artículo realiza una revisión bibliográfica y teórica para comprender los procesos subjetivos en la mediación curricular de docentes de artes visuales en Chile. Se plantea desde conceptos como dispositivo, objeto/nuevos materialismos, subjetividad/sujeto y afectos. El propósito es realizar lecturas no binarias acerca de la apropiación de docentes de artes visuales en el sistema educativo formal y sus construcciones subjetivas respecto del currículo. Emerge de una investigación que busca respuestas no tangenciales a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las implicancias del currículo en la construcción de subjetividad docente? ¿De qué manera su subjetividad se posiciona dentro del desarrollo del currículo?

**Palabras clave:** Afecto; currículo; dispositivo; nuevos materialismos; subjetividad docente.

## ABSTRACT

This paper deploys a bibliographic and theoretical revision to understand the subjective processes in the curricular mediation of visual arts teachers in Chile. The paper articulates concepts such as device, object/new materialism, subjectivity/subject and affections. The purpose is to make non-binary readings about the appropriation of visual arts teachers in the formal education system and their subjective constructions regarding to the curriculum. The paper emerges from a research that seeks non-tangential answers to the following questions: What are the implications of the curriculum in the construction of teaching subjectivity? How is subjectivity positioned within the development of the curriculum?

**Keywords:** Affection; Curriculum; Device; New Materialisms; Teaching Subjectivity.

Recibido: 16-06-2020 • Aceptado: 06-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **INTRODUCCIÓN RELACIONES ENTRE SUBJETIVIDAD DOCENTE Y CURRÍCULUM**

El siguiente artículo plantea algunas ideas basadas en reflexiones que pueden preceder a un proyecto de investigación situado. El objetivo es posicionarse para seguir profundizando respecto de las formas de entender la disciplina de artes visuales y cómo se desarrolla en el ámbito escolar. En este sentido, planteamos los fundamentos sobre la necesidad de realizar lecturas sobre la mediación curricular de las artes visuales a partir de cuatro conceptos centrales: dispositivo, objeto, subjetividad y afecto. A su vez, emergen ideas para una indagación futura en relación con los nuevos materialismos y una mirada rizomática sobre la investigación.

El monográfico parte del interés de relacionarnos con las políticas en educación, principalmente con la implementación de las nuevas bases curriculares de artes visuales para educación secundaria en Chile y, con esto, la construcción de subjetividad docente. Dicho interés comienza a configurarse en nuestros inicios como profesores de artes visuales, donde las inquietudes comprenden que los cambios estructurados desde las políticas estatales y gubernamentales en educación artística no solo tienen incidencia en la producción de conocimiento de la disciplina dentro de la institución escolar, sino también en la construcción de subjetividad de las y los docentes. Esto, a su vez, determina lo que éste enseña, para qué y cómo, dentro y fuera de las salas de clases.

Los cambios curriculares planteados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) se basan en las políticas públicas en educación, lo cual ha implicado la reconfiguración de una serie de documentos, entre ellos, la creación de nuevas bases curriculares para Artes Visuales en 2015 y 2018, según lo establecido por la Ley General de Educación (LGE). En ella, y bajo una lectura de las bases curriculares como objeto, se prevé la necesidad de que las bases lograsen mayor definición respecto de lo que las y los estudiantes debiesen aprender (MINEDUC: 2012). Estableció, entonces, una nueva fórmula de prescripción curricular reemplazando categorías anteriores (como los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios), por un concepto que permitiera vincular de mejor manera la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación (ibid.) Es así como aparece el concepto de "objetivo de aprendizaje", que busca revisar los procesos y establecer logros a partir de aquello.

En ese contexto, se plantean sugerencias para realizar cambios al ejercicio docente mediante nuevas estructuras curriculares y perspectivas teóricas que incluyen conceptos como la creatividad, la cultura, la difusión, la inclusión, la interdisciplina, la tecnología y la cultura visual (Mineduc: 2015). La especificidad de esta nueva propuesta podría generar nuevas fórmulas y sentidos para la enseñanza; primero, por los cambios estructurales de un currículo centrado en contenidos mínimos, a otro centrado en objetivos de aprendizaje y, segundo, por la integración de perspectivas y prácticas transversales a las cuales no estábamos habituados, como la cultura visual, la interdisciplina o la inclusión.

Antes de esta nueva fórmula de prescripción, los programas curriculares para las escuelas se basaban en una estructura de objetivos fundamentales, objetivos transversales, unidades y contenidos mínimos obligatorios. Para cada contenido, se planteaba un periodo de tiempo con el fin de que estos lograsen ser pasados durante el año escolar. La forma de medición era a través de los aprendizajes esperados e indicadores potenciales para cada aprendizaje. En artes plásticas los contenidos se dividían en aspectos técnicos y teóricos, manejando el concepto de teoría e historia del arte adecuado para cada nivel, además de técnicas de pintura, collage o diseño entre otras posibilidades.

Las bases curriculares y programas de estudio actuales tienen un enfoque basado en objetivos de aprendizaje por sobre los contenidos mínimos. Dentro de esos objetivos, es posible utilizar diversas manifestaciones artísticas y formas de arte, puesto que no hay un encasillamiento específico para cada uno. Estos se reiteran durante el año e incluso se repiten o son similares entre algunos cursos, ya que se pretende ir complejizándolos. Además, ya no solo se utilizan nociones de arte tradicionales, sino que también buscan en el arte contemporáneo y la cultura visual respuestas educativas a problemáticas contextualizadas al tiempo y espacio en el cual habitamos.

Dichos cambios podrían facilitar transformaciones en el quehacer pedagógico y, por ende, en la

subjetividad docente que está arraigada, entre otras cosas, a lo que hacemos o dejamos de hacer dentro del aula. Además, dada la naturaleza compleja y diversa de la construcción de subjetividad, se podrían visibilizar diferentes formas y oportunidades de apropiación e implementación de las bases curriculares dentro y fuera de la sala de clases, y como un efecto directo, transitar al fortalecimiento de la educación artística en las escuelas chilenas mediante un trabajo educativo contextualizado y pertinente que comprenda el arte como un espacio, por ejemplo, para problematizar sobre el fenómeno de la escolarización y crear lecturas e imaginarios divergentes y diversos a la realidad mediatizada y las propias culturas.

Volviendo al interés por vincularnos a la construcción de subjetividad docente, este también se ha ido desplazando a observar y caracterizar el currículo como dispositivo y como objeto, conceptos que serán desarrollados más adelante. En la primera consideración, nos centraremos inicialmente en la definición que realiza Foucault (1985) al plantear un dispositivo como una red que se establece entre diversos elementos discursivos, institucionales, administrativos, entre otros. La segunda distinción se relaciona con la perspectiva de los nuevos materialismos que cuestiona la dualidad humano-no humano, lo que permite mirar al currículo como un objeto (libro) que tiene agencia, intención y poder (Hood y Kraehe: 2017). Se podrá entonces indagar en los fundamentos de un dispositivo emergido de políticas públicas en educación, como en el uso y práctica del objeto, para analizar la forma que el desarrollo de ambas construye una subjetividad docente.

Hoy, conocer los procesos que constituyen la construcción de subjetividad docente, se hace relevante puesto que estos procesos podrán generar interacciones y cambios que estarían directamente relacionados con su quehacer y, como una cadena que se extiende, tendrá relación en cómo las y los estudiantes conciben, en este caso, las artes visuales desde la escuela. Lo anterior implica conocer y reconocer el concepto de subjetividad y la importancia de su construcción en diversos contextos y formas, para poder situarlo posteriormente desde la pedagogía. En este contexto, se hace fundamental partir desde la idea de subjetividad de Gilles Deleuze (1996), quien plantea que el sujeto se desarrolla y define por y como un movimiento. En este sentido, el sujeto docente estará permeado y atravesado indiscutiblemente por los desplazamientos que se realizan desde las políticas públicas en educación. Por otra parte, la diferencia que tendrá cada sujeto estará otorgada por las intensidades con las que reciben estas políticas y las apropiaciones que hacen de ellas a través de la mediación que desarrollan las y los docentes entre el currículo, su contenido y su práctica. Para Deleuze "ese es el único contenido que se le puede dar a la subjetividad: la mediación, la trascendencia" (1996, p. 91).

Se destacan también algunas concepciones planteadas por González (2010), que propone una mirada relevante en relación a la subjetividad:

Las configuraciones subjetivas son importantes no sólo porque permiten comprender la acción individual en su carácter sistémico, sino porque nos permite entender la sociedad en una nueva dimensión: en su sistema de consecuencias sobre el ser humano y sobre la organización de sus diferentes espacios de vida social (p. 252).

En este sentido, un espacio escolar, si bien no define por completo al sujeto docente, sí le otorga ciertas características que lo harán tener acciones propias de la docencia. Tener consciencia de esa subjetividad le hará entender sus procesos y, por qué no, el de sus estudiantes de una manera más fluida. El sujeto docente comprenderá factores diversos que constituirán su manera de expresar sus intereses y sentir como docente, aportando a la construcción de su subjetividad en un contexto de cambio. Asimismo, transformará las instituciones a las cuales pertenece y su propia práctica pedagógica, pues es un sujeto que se concebirá de manera relacional, constituido en y con multiplicidad (Hernández, 2016).

Para complementar lo anterior, se considera la concepción de afecto, ya que es en la afección de un cuerpo cuando, al movilizarse positiva o negativamente, disminuye o se potencia el obrar del mismo (Espinosa [Spinoza]: 1980). Es decir, ese afecto, constituirá maneras de ser, enfrentar y plantear una subjetividad. En el cruce entonces del currículo como dispositivo y objeto para analizar la construcción de subjetividad docente,

se hace necesario reconocer las intensidades de afectación que influyen en esa construcción subjetiva.

Se reconoce también la construcción de subjetividad docente a través del currículo -dispositivo y objeto- considerado como una política pública. Existen estudios sobre la construcción de subjetividad docente bajo políticas educativas. Por ejemplo, la investigación que realizan Leyton y Rojas (2014) que analiza los efectos que tienen en la constitución de las subjetividades docentes una política educativa como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En el estudio plantean que ciertas normativas públicas pueden afectar el cotidiano de las y los profesores y construye ideas acerca de lo que significa y “debe ser” el sujeto docente, advirtiendo las transformaciones subjetivas que puede tener una política pública. Asimismo, Sisto y Fardella (2015) realizan un trabajo sobre las nuevas regulaciones en el trabajo docente y cómo éstas generan ciertos discursos subjetivos, considerando que las nuevas prácticas políticas introducen nuevas formas de desempeño.

Finalmente se reflexiona acerca de una proyección de investigación a través de una metodología post cualitativa, posible para responder dos interrogantes centrales: ¿Cuáles son las implicancias del currículo en la construcción de subjetividad docente? ¿De qué manera su subjetividad se posiciona dentro del desarrollo del currículo?

## **SUBJETIVIDAD DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: UN NUEVO CURRÍCULUM EN ARTES VISUALES**

### **Dispositivo-objeto y subjetividad docente**

Para abordar el concepto de dispositivo se indaga inicialmente desde Foucault (1985), quien resalta tres miradas posibles de un dispositivo, la primera esgrimida como un conjunto heterogéneo “que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 128). En un segundo lugar, el autor hace hincapié precisamente en la naturaleza del vínculo que existe entre estos elementos, planteando que el discurso podría aparecer como un programa institucional, o como un elemento que podría ocultar o justificar alguna práctica pues “entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de que funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes” (p. 129). Para finalizar los tres estadios en que se sitúa el concepto de dispositivo, Foucault propone que este pudo emerger a partir de una urgencia en un contexto histórico determinado desde una posición estratégica dominante. En otras palabras, un dispositivo se puede convertir en un mecanismo de control.

Antes de continuar, cabe preguntarse: ¿es entonces el currículo un dispositivo? Si bien, no es la intención el ser categóricos, nos atrevemos a afirmar que sí, considerando que “en la historia de la enseñanza de las artes se han sucedido movimientos proclives a la estabilidad, el control racional y la estandarización, y otros que tendían a la fragmentación y lo efímero. Estas características opuestas pueden encontrarse en diferentes propuestas curriculares” (Efland, Freedman y Stuhr: 2003, p. 23). Entonces, es un dispositivo en la medida que responde a urgencias institucionales y educativas, que tiene ciertos intereses políticos e ideológicos. A su vez, surge de medidas legislativas, considerando que cada cambio que se realiza en el ámbito curricular está bajo políticas públicas que, en la mayoría de los casos, dependen del gobierno de turno y sus énfasis político-ideológicos. Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar la creación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada por la junta militar y promulgada en 1990 al finalizar la dictadura de Augusto Pinochet en Chile, que amparó el currículo; y que no fue reemplazada hasta 2009 por la Ley General de Educación (LGE). Vale decir, Chile estuvo 19 años bajo un dispositivo emergido en un periodo de dictadura militar, con intereses político-ideológicos dominantes y lejanos a una educación democrática.

Entonces, es precisamente el currículo nacional un programa institucional con decisiones político-ideológicas, administrativas y éticas, por mencionar algunas. Si bien no es reconocido como un mecanismo de



control por parte de las autoridades, el hecho de que se sustente desde ciertas perspectivas habla de una selección necesaria. En este sentido, debemos tener en cuenta que el currículo, como plantea Michael W. Apple (2001), no es un agregado neutral de conocimiento a las políticas educativas, ya que siempre sigue la tradición de la selectividad, “de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (p. 47). Considerando lo anterior, lo que se plantea en un nuevo currículo, jamás será al azar y tendrá repercusiones políticas trascendentales en los procesos educativos.

Estas decisiones, además, conllevan ciertos estudios del contexto por parte de los organismos estatales, tanto nacionales como internacionales, y tratan de garantizar ciertas vanguardias respecto a lo que sucede a nivel mundial. Es fundamental revisar entonces quiénes son los que aceptan este conocimiento, como también, quien estaría capacitado para enseñarlo (Apple, 2001). En ese sentido, las y los docentes debemos estar alerta y ser críticas/os de lo que se nos propone, pues es lo que derivará en un proceso de construcción social a través de nuestras/os estudiantes.

El dispositivo estaría entonces estructurado en base a elementos heterogéneos, pero también por un tipo de origen. Foucault (1985) hace la observación de dos momentos fundamentales de esa génesis, un primer momento como en el que prevalecen los objetivos estratégicos en el cual se constituye como dispositivo y luego lo que denomina “relleno estratégico” que sería todos los efectos que produce este dispositivo, negativo o positivo, pero que hace que se reajusten ciertos elementos heterogéneos. Es precisamente este punto el que interesa indagar, sobre los efectos -y afectos- que produce la inserción de un dispositivo educativo nuevo en un área dentro de la escuela tan maltratada como las artes visuales.

Antes de continuar, debemos aclarar que también pensamos en el currículo como objeto, literalmente, es decir, como el libro -al cual en un principio consideramos objeto tangencial- que se entrega a cada profesora y profesor, libro que guía, que tiene marco referencial, que tiene unidades, objetivos, contenidos y actividades para realizar dentro -o fuera- de la sala de clases. Al considerar este objeto-libro, nos guiamos inicialmente por Deleuze y Guattari (2016) quienes anuncian un libro como algo que no tendría objeto ni sujeto, que tiene diversidad de materialidades, fechas y velocidades; cuando solo pensamos que el libro es un objeto atribuido a un sujeto, se descuida la exterioridad de sus relaciones. Considerando las intenciones de cuestionar los binarismos dentro de un contexto educativo, y constituir una subjetividad docente a partir de todo lo que nos moviliza y afecta, esta propuesta, nos genera sentido. En un libro como cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos y territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación. Las velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y ruptura, todo esto, las líneas y las velocidades mesurables, constituye un agenciamiento (*agencement*) (Deleuze & Guattari: 2016, p. 10).

## **RELACIONES DEL OBJETO-NUEVOS MATERIALISMOS-AFECTOS DESDE EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL (Y LA SUBJETIVIDAD DOCENTE)**

Para continuar con esta tensión que se propone como principio para debatir sobre el uso y mirada que tenemos sobre el currículo (objeto), se hace necesario realizar una breve reseña al construccionismo social, puesto que, a partir de ahí, comenzamos a cuestionar, primero, el sentido de realidad y segundo la idea del dualismo humano-no humano. A su vez, una introducción al construccionismo social nos acerca a los nuevos materialismos lo que nos permitiría mirar ciertos fenómenos de una manera más extendida/expandida.

En el contexto escolar, como docentes, nos encontramos con una diversidad de narrativas, biografías e intereses de estudiantes -incluyendo los propios-; sin embargo, normalizamos la tensión que se manifiesta entre éstas y la heterotopia normativa de ciertas políticas y, por cierto, de la escuela. Esta normalización no permite que cuestionemos con fuerza el propósito ni su origen, es más, lo situamos con un sentido de realidad, como inamovible o certero. En el mundo del arte la situación no es tan diferente, solemos juzgar alguna obra, en relación con patrones establecidos de buen gusto relacionado a un ejercicio estético. En este sentido,

repercute la idea que plantean Gergen y Gergen en relación a que “todo lo que consideramos real, ha sido construido socialmente” (2011, p. 13). Haciendo el guiño a lo planteado anteriormente sobre la idea de Apple y el currículo, no es de perder vista a lo que se ha construido en los programas de estudio, la visión de arte que ahí existe, y el por qué se ha construido de esa forma. Siguiendo a Tomás Ibáñez (en Ema y Sandoval: 2003), este plantea que:

El construccionismo social postula que la naturaleza de la realidad social es simbólica e histórica. Es decir, sostiene que no hay nada intrínseco en el objeto que le defina una existencia esencial, por el contrario. Su naturaleza esta inevitablemente ligada a un tipo de relación simbólicamente mediada y espacio-temporalmente situada, la cual le confiere su sentido y existencia (p.9).

Entonces dentro del construccionismo social, el objeto no tendría por qué tener características esenciales. Es aquí donde, al desnaturalizar una característica objetual, le otorgamos características móviles con capacidad de cambio, por ende, un objeto podría o no movilizarse según sea o no necesario. Y a su vez tendría capacidad movilizadora ya que nos plantearía la idea de reconstruirlo si quisiéramos.

En García y Sandoval (2001) se asume la mirada alternativa de observar la realidad sin objetivarla, y, a su vez, se realiza una crítica a algunas posiciones socio construccionistas que han reducido la realidad a lo humano. Los autores, plantean que no se puede olvidar ni obviar la agencia que tienen los elementos no humanos, ya que lo material es fundamental para cualquier tipo de acción. Esta mirada permitirá tener otro tipo de acciones y mundos posibles, ya que no nos centraríamos solamente en nuestra propia acción como humanos, sino que también observaríamos el entorno y lo que nos mueve y se mueve dentro de él.

### **Una posibilidad desde los nuevos materialismos**

Tomando en cuenta esta intención de romper con la dualidad y los binarismos clásicos, tomamos los nuevos materialismos como una posibilidad que nos permitiría observar el currículo y los programas como un objeto con capacidad de afectar y de movilizar la enseñanza, en este caso, de las artes visuales.

Algunos supuestos que fundamentan las asociaciones ontológicas que siguen perpetuando ciertos binarismos clásicos como la distinción que la filosofía hace entre ontología y epistemología, o el paralelo que realiza la epistemología entre racionalismo y empirismo (St. Pierre, Jackson y Mazzei: 2016), son hoy un problema urgente para los nuevos materialismos. Para comenzar con lo “nuevo” de los nuevos materialismos, los autores plantean la no aceptación de una mirada del pensamiento académico que tiende a la jerarquización del conocimiento. En este sentido, una investigación guiada por estas concepciones nos permitiría desenfocar el pensamiento clásico y propondría nuevas posibilidades ontoepistemológicas que permitan situar miradas críticas y posibilitadoras de transformación a futuro.

Sobre el sentido de movilizar las concepciones que tenemos sobre el humanismo, y plantear también la idea de que el humano no es el centro de todo (Braidotti: 2015), se ha hecho cargo el posthumanismo. Este plantea también a la materia como algo vivo, como agencia expositora (Cole y Frost en St. Pierre *et al.*: 2016). Lo anterior nos permitiría poner atención en lo que nos rodea, generando consciencia de lo que nos promueven las cosas. En este contexto, el currículo y sus programas asociados.

### **Subjetividad y afectos**

Se ha manifestado el interés de vincular el dispositivo curricular y el objeto currículo para, desde el análisis de políticas públicas y su práctica, concebir construcciones subjetivas docentes. Se ha hecho referencia a la mirada de subjetividad y sujeto que plantea Deleuze (1996), no obstante, parece fundamental situarnos, además, desde la perspectiva de sujeto en movimiento, puesto que es en este mismo movimiento donde el sujeto tiene la capacidad de reflexionar y superarse; superar lo que ya está establecido, o superar lo dado. El sujeto entonces reflexiona y se reflexiona a sí mismo. Siguiendo a Deleuze en relación a la concepción de sujeto este plantea que:

Cuando hablamos de sujeto queremos decir, que la imaginación, de simple colección que era, pasa a ser una facultad, la colección distribuida se convierte en un sistema. Lo dado es retomado por un movimiento y en un movimiento que supera lo dado; el espíritu se vuelve naturaleza humana. El sujeto inventa y cree: es *síntesis, síntesis del espíritu* (1996: p. 100).

Parece pertinente entonces hacer un guiño al concepto de sentidos subjetivos, los cuales se pueden abordar desde una perspectiva histórico-cultural. Desde esta perspectiva, los sentidos subjetivos representan la expresión individual de una unidad simbólica emocional que aparece en relación a fenómenos intersubjetivos culturalmente establecidos en el curso de la experiencia humana (González: 2002).

La subjetividad permite reconocernos de manera compleja, establecer la importancia de los contextos y situaciones por las que hemos vivido y que nos han construido al hoy y nos seguirán construyendo y cambiando al mañana. En relación a esto:

Los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven. (González: 2010, p. 251).

Suponer una transformación en nuestras subjetividades docentes o construcciones emergentes de estas, implica que algo nos afecta en nuestro diario andar, esto es pensando que el "cuerpo" humano al ser afectado de múltiples maneras, moviliza de alguna forma su potencia de obrar (Spinoza: 1980). Esta movilización la podemos entender como un proceso de entendimiento frente alguna cosa que nos afecta de diversas maneras y medidas, lo que podría implicar cambios subjetivos, puesto que estos se plantean, desde Deleuze (1996) y González (2002; 2010), como un proceso, un movimiento, un desarrollo que puede tener múltiples causales y situaciones culturales, históricas y sistémicas. Desde Spinoza entenderemos por afecto "las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones" (1980, p.169). Siguiendo la idea de Spinoza en relación a los afectos y como estos nos movilizan nuestro obrar (que lo situaremos como una movilidad de nuestra subjetividad también), comprendemos que lo que nos afecta es porque lo consideramos. Nos detenemos en este punto para repensar una cuestión que parece trascendente: el hecho de que una nueva política exista no es necesariamente algo que nos pueda hacer cambiar. Sin embargo, nuestro cuerpo como docente está día a día frente a políticas educativas de las cuales debe hacerse cargo, y que, si bien puede tener diversos grados de afectación, nunca la dejaremos de considerar para cumplir nuestra labor, por ende, nos afectará de alguna u otra manera, con mayor o menor potencia.

Spinoza (1980) plantea la relación de los afectos contrarios: reconocemos lo que es mejor y hacemos lo que es peor, pensando en que estamos eligiendo libremente, en este sentido es adecuado citar

(...) la experiencia misma, no menos claramente que la razón enseña que los hombres creen ser libres sólo a causa de que son consciente de sus acciones, e ignorantes de las causas que la determinan (...) pues cada cual se comporta según su afecto (p. 174).

Parece relevante esta definición, puesto que se hace necesario promover de alguna forma, una situación consciente en relación con nuestra posición como sujetos/as docentes, no solo frente a las instituciones y comunidades educativas, sino que también a la claridad con la que tomamos las decisiones pedagógicas y el porqué de esas decisiones, no ignorando las determinaciones gubernamentales. En este sentido, no solo debemos poner atención a la cosa misma, sino exteriorizar y comprende que es parte de un conjunto no binario (en el caso del currículo) porque, al centramos solo en una parte de un contexto global, no seremos capaces de hallar en ello algo que nos permita modificarla (Spinoza: 1980), y, en educación, las transformaciones son claves para el futuro. En definitiva, si nos afectamos por algo que consideramos externo, siempre estará

presente y nos podrá modificar nuestro obrar y nuestra subjetividad. Mientras las personas estén afectadas por una cosa/objeto, estará latente, aunque no exista. Siendo pragmáticos con la interpretación, aunque el currículo como materialidad no esté, pero ya ha producido un afecto, seguirá afectando en su ausencia, es decir, seguirá movilizandando subjetividades.

### **CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN**

Como se menciona anteriormente, existen algunos autores que han investigado los procesos de construcción de subjetividad docente en relación a nuevas políticas públicas en educación (tanto curriculares/institucionales como de contratación). Reconocemos estos ejemplos porque el nuevo currículo de artes visuales está amparado bajo nuevas políticas de educación. Estos estudios nos permitirán tener una mirada nacional acerca de los procesos de subjetivación. Por consiguiente, nos centraremos en 3 investigaciones realizadas durante los años 2010 y 2015.

La primera de ellas, realizada por Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010), estima un contexto histórico del trabajo docente, partiendo por los cambios económicos de las últimas décadas en el país. Asimismo, el ingreso de la clase trabajadora obrera y de menor recursos a la escuela, la incorporación de la mujer al trabajo, y las nuevas formas de socialización juvenil, entre otras, se suman a las transformaciones que han ido advirtiendo las y los docentes respecto a su trabajo. En términos políticos, también se atisban cambios por dos grandes hitos: el golpe de estado en 1973, la posterior dictadura militar y el "regreso a la democracia" en 1990 de la mano de reformas educativas. Se suma, en el entendido del axioma neoliberal del rendimiento y la competencia, una carga laboral extenuante hacia los docentes y una constante sobre evaluación de sus prácticas a través de diversos instrumentos estandarizados, tanto directos como indirectos.

Con todos los cambios y presiones, se ha establecido entonces el nuevo sujeto docente (Reyes *et al.*: 2010) que posee ciertas características para ser una profesora o profesor efectiva/o. En este sentido, y como dijimos anteriormente, Chile es un país bajo una doctrina neoliberal, lo que indudablemente afecta el desarrollo social y afectivo de las personas y, en este caso, de los docentes que en muchas ocasiones no nos damos cuenta de las transformaciones que sufrimos, porque tendemos a invisibilizar lo que nos sucede, o a tener una consciencia, como plantea Freire, ingenua de la realidad, pensando que las cosas no nos afectan, y que somos superior a ellas.

En el estudio, se plantea que el profesorado se encuentra en una fase de tránsito, en el cual se asimilan los cambios, pero de una manera aún discursiva. Plantean un profesorado que no le cuesta dejar concepciones antiguas de reivindicación y se resisten a nuevas políticas o movimientos, por lo cual asume levemente los posibles cambios. Esta construcción resistente ha sido dada por otras características, puesto que docentes consideran que en dichas propuestas o cambios estructurales no se concibe a ellas y ellos como sujetos históricos, y tampoco reconocen el contexto a la hora de implementar una nueva reforma educativa. Los autores lo plantean de la siguiente manera:

La resistencia, desde estos referentes, no se explica por la ausencia de voluntad de cambio, una obcecación gremial o un error táctico (comunicacional) de las reformas. Es explicada más bien como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que envuelve excluyendo sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido (Reyes *et al.*: 2010, p. 4).

Principalmente el estudio se realizó a través de talleres y escritura de subjetividades, tanto individual como colectiva. Para los autores, el principal logro de estos procesos fue la transformación de la mirada, la cual podría generar otra forma de ser y estar en el aula. Los resultados se plasmaron desde la desnaturalización de las cosas hasta la complejización de los procesos, internalizando la idea de subjetivación y la importancia que ciertas situaciones tienen dentro de nuestras prácticas.

Rojas y Leyton (2014) accionan un estudio más específico y apuntando a una política específica en

Educación: la ley de Subvención Escolar preferencial (SEP). Dicha ley busca equilibrar la educación y promover una educación de calidad para todos los sectores de la sociedad, discriminando favorablemente a los estudiantes más vulnerables. Cabe señalar, que es una ley que condicionaba en base a resultados futuros. Dentro de sus posibilidades, está la contratación de profesionales no docentes, la creación de talleres compra de insumos, capacitaciones para docentes y un sinfín de posibilidades que dependerá de las o los directivos de cada establecimiento.

En este contexto, los autores realizan una indagación de las repercusiones que esta ley, basada en supuestos neoliberales, puede tener en la subjetividad docente y cómo esto afecta en la práctica y en el día a día de profesoras y profesores en Chile. En el estudio identifican, resistencia, sumisión y una subjetivación dolorosa. Esta investigación, parte con señalar que el proceso de implementación de una nueva ley, además de comprender la forma en que los actores van resignificando sus acciones en general, también debe entender la forma en que un dispositivo de política educacional produce subjetividades y prácticas que pueden generar aceptación o rechazo de la misma.

La SEP tiene un sistema de rendición de cuentas que se genera básicamente a través de los resultados de pruebas estandarizadas. Dicha rendición y mejora, se debe observar dentro de los 4 años siguientes, por lo cual, los docentes deben cumplir con ciertas indicaciones y procesos para lograr mejorar los resultados dentro de ese período. Los logros integrales/afectivos quedan fuera de esta medición. Se podría desprender entonces, que una política como la ley SEP tiene efectos en las subjetividades docentes por ser un mecanismo de poder que afecta en su cotidiano como sujeto docente y que, además, pone categorías de lo bueno o malo, lo que se debe o no se debe hacer dentro del contexto escolar, generando una presión en las docentes que puede llevar a transformar su subjetividad a alguna que no es deseada y dolorosa. Las y los profesores pasan a ser responsables de sus rendimientos y también de los rendimientos del resto.

Una de las prácticas subjetivas que reconocen los autores son las prácticas de resistencia, a través del *cuidado de sí mismo*, en el cual la o el docente se resitúa como profesional y sujeto, y comienza a cuestionar los modos impuestos de actuar en el aula o la competencia por resultados académicos. Concluyen también que una política con las características neoliberales como la ley SEP produce miedo, ansiedades, remece la dimensión afectiva de la subjetividad docente y moviliza la agencia de los individuos. Algunos de los resultados surgidos de esta investigación fue que las y los docentes mantuvieron dos formas de subjetividad: resistente o sumisa.

Para cerrar con las referencias investigativas, rescatamos el trabajo realizado por Sisto y Fardella (2015), quienes realizan un estudio relativo a las políticas de fortalecimiento del trabajo docente mayoritariamente centrado en aspectos socioeconómicos. A estas políticas se refieren con un conjunto de regulaciones que reorganizan el trabajo docente, desde el proceso de formación, asignaciones económicas, evaluaciones docentes (las cuales son el principal desarrollo de esta política). Esta evaluación encasilla a las y los docentes respecto a su ejercicio entre destacado, competente, básico e insatisfactorio, regulando lo que deben hacer las y los peor evaluados. La presión frente a esto es alta, puesto que no solo deben cumplir con parámetros establecidos, sino que también, si sus evaluaciones son insatisfactorias, pueden quedar fuera del sistema educativo. A su vez, si destacan, puede existir un aumento en sus remuneraciones. Nuevamente el axioma del rendimiento y la competencia. Los autores advierten que este prototipo de docente y el lenguaje que es utilizado, generan subjetividades que pueden tener diversas intensidades frente a estas políticas. La investigación se realizó a docentes evaluados (con diferentes resultados), mediante el análisis de discurso. A través de él se advierten las sensaciones de subjetivación a través de esta política que jerarquiza, moldea y genera una idea de buen o mal profesor. Como resultados, luego de las entrevistas y análisis Sisto y Fardella, proponen una adscripción subjetiva a las nuevas políticas docentes y una resistencia subjetiva. Esto a medida que cada docente en sus relatos iba entregando información a su relación con esta evaluación docente.

## **CONCLUSIONES**

### **Reflexiones no finales y proyectivas**

El ser docentes de una disciplina que con el tiempo se ha ido desgastando, situándose como una asignatura de segunda categoría (Errázuriz: 2006) periférica, infantilizada (Mora y Osses: 2012) y que se encuentra jerárquicamente al final de una pirámide (CNCA: 2016), nos ha llevado a la búsqueda de estrategias y nuevas interrogantes que posibiliten rehacer una asignatura dañada y olvidada (Gaete, Miranda y Ramírez, 2007), permitiendo con ello avanzar hacia una revitalización de una especialidad que tiene todas las características para generar transformaciones en la sociedad actual y su futuro. En este entendido, no podemos desechar la situación de la pedagogía en general y de las artes visuales en particular. Creemos que un proceso de búsqueda de sentido, en relación a cómo nos afecta la teoría curricular basada en resultados, podría eventualmente promover los cambios necesarios para una educación artística fortalecida, lo que tendría como consecuencia una mejora en la vida de niños, niñas y jóvenes, como también, en la vida de profesoras y profesores de artes visuales.

Los recorridos teóricos que se gestan en las nuevas propuestas curriculares, (nos) invitan a docentes a re-situarse (nos) en el mundo de las artes visuales en la actualidad, abriendo posibilidades propias de acción y promoviendo otras maneras de ejercer la docencia bajo nuevas preguntas problematizadoras que permitan comprender y desarticular la escolarización convencional y reconfigurar los discursos desde las narrativas de quienes se educan. Para el futuro de esta investigación es fundamental que esté ligada a la experiencia situada, puesto que es ahí donde la movilización de las ideas cobra sentido.

El concentrarnos en las construcciones subjetivas desde las consideraciones curriculares como dispositivo y objeto a partir de los nuevos materialismos, permite abrir una puerta de reconocimiento trascendental, en términos valóricos, éticos y políticos. En ese reconocimiento, estaremos situados no sólo como profesoras y profesores, sino también como investigadoras e investigadores que se han visto enfrentados a nuevas políticas y que hemos tomado parte de un desarrollo curricular, viéndonos afectados por este cambio. El no reconocimiento de ese afecto, término desarrollado por Spinoza (1980), no nos permitiría ver las posibilidades a las que nos enfrentaremos, el no tomar consciencia desde donde nos posicionamos, o desde donde nos fragmentamos, nos supone una docencia estrecha, estática y maquina. Como sujetos docentes de artes visuales, creemos que es precisamente esa estática lo que nos ha llevado a un escalafón inferior dentro de las instituciones escolares, por lo tanto, la movilidad, el reconocimiento, y la consciencia de nuestras propias subjetividades harán que las artes visuales retomen un camino hacia la emancipación y la transformación.

### **La metodología que nos proyecta**

Considerando las nuevas formas de mirar y construir conocimiento propuestas en este escrito, este apartado tiene como propósito realizar una proyección posible y un posicionamiento epistémico sobre las miradas que tenemos sobre la investigación. Inicialmente consideraremos la crítica que hace Elizabeth Adams St. Pierre en una entrevista realizada por Guttorm y Hohtl entre el año 2014 y 2015, en la cual plantea el problema que atraviesa la investigación cualitativa, ya que, si bien fue una metodología inventada a modo de crítica en relación a las ciencias sociales positivistas, ésta ha terminado por ser normalizada, estructurada y pensada con criterios clásicos y estructuras monótonas, con resultados que ya podemos suponer. Es así como la autora reconoce que hoy la metodología cualitativa es predictiva, al igual que las ciencias sociales positivistas. Siguiendo con lo anterior, la metodología postcualitativa de investigación podría abrir posibilidades diversas al análisis de las artes en la escuela chilena, lo que eventualmente mejoraría la práctica curricular dentro de las instituciones escolares, pues siempre otras formas de hacer investigación propician el intercambio de saberes y, con ello, otras maneras de ejercer la acción pedagógica. Así entonces, enmarcada en esta mirada postcualitativa, el diálogo con los nuevos materialismos se relaciona con enriquecer los estudios que se están llevando en Chile en relación a la educación artística. Este enfoque permitiría expandir el ejercicio

docente a lo que le rodea: dispositivos y objetos, para repensar la práctica pedagógica, contribuyendo a la mejora de la educación.

Reconociendo que los nuevos materialismos pueden ser vistos como transversales a una serie de dualismos (Fox y Alldredge: 2015) y como una teoría cultural que no pone la materia por sobre el significado o la cultura por sobre la naturaleza dejando atrás los dualismos que hasta entonces ha dominado a las ciencias humanas (Dolphijn & van der Tuin: 2013), es posible realizar un acercamiento a la manera que un dispositivo y un objeto afecta y construye subjetividades, en este caso, docentes.

Los nuevos materialismos nos permiten poder renombrar y darle otros sentidos a las situaciones y cuestiones que nos atraviesan, creando conceptos nuevos en relación a los binarismos clásicos (Dolphijn y Van der Tuin: 2013). Pensar la materia como un nodo de relaciones (Rowan: 2016), nos permite expandir la mirada no solo a lo tangencial de la información que aparece en un currículo, sino que el uso que hacemos como docentes sobre este.

Pensar una investigación con perspectiva postcualitativa, supone también modificar las maneras que observamos la investigación. En ese sentido es importante generar una relación rizomática y de ensamblaje (Deleuze & Guattari: 2016) con todo lo que exista dentro del proceso de investigación, desde los marcos teóricos, el o la investigador/a, el fenómeno, las herramientas tanto de propuestas como de análisis como entrevistas, grabaciones, software, etc. (Fox & Alldredge: 2015).

Los nuevos materialismos también nos permiten pensar en lo que promueven los objetos y las cosas (Hood & Krahe: 2017), porque nos otorga la posibilidad de reencontrarnos con la idea que todos somos cosas y participamos en un mismo espacio. Así también le otorgamos importancia al aula y sus paredes (Augustowsky: 2012) pensando esta como una obra de arte con dinamismo; materiales diversos; y un libro curricular. Todo ello convive para el ejercicio docente y no lo podemos marginar como cosas externas y que no tienen injerencia tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. La consciencia de que cada decisión que tomamos tiene consecuencias, es fundamental para una práctica de la educación artística. Es por ello que debemos generar de cierta forma interacción con cada objeto que se sitúa en nuestro desarrollo profesional.

Pensando en las cosas en un sentido de rizoma (Deleuze & Guattari: 2016), no hay nada que comprender, sino más bien preguntarse sobre su funcionamiento y como funciona: sus conexiones, las intensidades, las multiplicidades. Conectar puntos por varias vías. Ya no lineal. Una investigación que abrace una perspectiva rizomática también invitará a las personas -en este caso docentes- a elaborar sus propias rutas de interconexión (Grellier: 2013). No podemos abandonar ningún punto, incluso en el sentido de las cosas que conviven como la naturaleza, la materialidad, las relaciones humanas, los pensamientos, el lenguaje/discurso, todos ocupamos este mundo en una especie de ensamblaje (Greene: 2013). Resumamos los caracteres principales de un rizoma:

A diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza [...] no está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien direcciones cambiantes. No tienen ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. [...] una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre esos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma solo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza (Deleuze & Guattari: 2016, p. 48).

Desde esta mirada, la escuela y las/los docentes tenemos la posibilidad de relacionarnos en/con la pluralidad de contextos y sus múltiples narrativas mediante, por ejemplo, la hiperfuncionalidad de la tecnología. Reunir estos modos rizomáticos, no lineales, permitiría tener nuevas lecturas y desplazar la idea únicamente

técnica y escolarizada que sustenta la educación artística hoy, poniendo en el centro una mirada heurística transversal que dé cabida a una reflexión y acción pedagógica interdisciplinaria que considere, como elementos propios de su quehacer pedagógico investigativo, la problematización desde los estudios visuales, la deconstrucción de género, los dilemas sociales y políticos, la diversidad cultural, el fenómeno de la interculturalidad, etc., para resignificar el currículo desde un sentido territorial pertinente y diverso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- APPLE, M. (2001). Política cultural y educación. Morata, Madrid.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). El Arte en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.
- BAMFORD, A (2009). El factor ¡wuau!, el papel de las Artes en la Educación. Octaedro, Barcelona
- BRAIDOTTI, R. (2015). Lo posthumano. Barcelona: Gedisa.
- CATIBIELA, A. (2017). "Cultura Visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente", Revista Octante. N°2, Universidad Nacional de La Plata, Argentina pp. 46-53.
- CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2016). Caja de herramientas para la Educación Artística. MINEDUC, Santiago.
- DELEUZE, G. (1996). Empirismo y subjetividad. Gedisa, Barcelona.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2016). Rizoma, introducción. Pre-textos, Valencia.
- DOLPHIJN, R. & VAN DER TUIN, I. (2013). New Materialism: Interviews & Cartographies. Open Humanities Press, Michigan.
- EFLAND, J., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Editorial Paidós, Barcelona.
- EMA, J. & SANDOVAL, J. (2003). "Mirada caleidoscópica al construccionismo social", Revista Política y sociedad. Año: 40, nº. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 5-14
- EMA, J., GARCÍA, S. & SANDOVAL, J. (2001). "Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: Movimientos dentro/fuera del construccionismo", Revista Política y Sociedad. Año: 40, nº. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 71-86
- ERRÁZURIZ, L. (2001). Como evaluar el Arte. Santiago: Ediciones PUC.
- ERRÁZURIZ, L. (2006). Sensibilidad Estética, un desafío pendiente en la Educación Chilena. Ediciones PUC, Santiago.
- ESPINOSA [SPINOZA], B. (1980). Ética demostrada según el orden geométrico. Ediciones Orbis, Madrid.
- FREEDMAN, K. (2006). Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte. Octaedro, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1985). Saber y Verdad. Las ediciones de la Piqueta, Madrid.
- FOX, M. & ALLDREBD, P. (2015). "New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage", International Journal of Social Research Methodology. N° .18, pp. 399-414
- GAETE, M., MIRANDA, L. & RAMÍREZ (2007). Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, Santiago.
- GERGEN, K. & GERGEN, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Paidós, España.



- GONZÁLEZ, F. (2010). "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad", *Universitas Psychologica*. N° 9, Enero-Abril, Bogotá, pp. 241-253
- GONZÁLEZ, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson editores.
- GREENE, J. (2013). "On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages", *International Journal of Qualitative Studies in Education*. N° 26, pp. 749-758.
- GRELLIER, J. (2013). "Rhizomatic mapping: spaces for learning in higher education", *Higher Education Research & Development*. Año: 32, no. 1, pp. 83-95.
- GUTTORM, H. & HOHTL, R. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on postqualitative methodology", *Reconceptualizing Educational Research Methodology*. Año: 6, n° 1, pp. 14-22.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). "Educación Artística para la comprensión de la cultura Visual", *Curriculum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. N° 12-13, Universidad de La Laguna. España, pp. 11-27.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2016). Las artes y la redefinición de lo humano desde el Posthumanismo. Artículo extraído el 10 de Marzo de la página web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119167/1/675226.pdf>
- HOOD, E. & KRAEHE, A. (2017). *Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning*. *Art Education*. Año: 70, n° 2, pp. 32-38.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). Bases curriculares de 7° básico a 2° medio Artes Visuales. Extraído en agosto 2016 de la página web: [www.curriculumenlineamineduc.cl](http://www.curriculumenlineamineduc.cl)
- MORA, J. & OSSES, S. (2012). "Educación Artística para la formación integral. Complementariedad entre Cultura Visual e identidad juvenil", *Revista Estudios Pedagógicos*. N° 38, vol. 2, Ediciones UACH, Valdivia, pp. 321-335.
- REYES, L. CORNEJO, R. ARÉVALO, A. SÁNCHEZ, R. (2010). "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias", *Polis, Revista latinoamericana*. N°27, Universidad Bolivariana, Santiago, pp. 269-292
- ROWAN, J. (2016). "Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes", *Inmaterial: Diseño, Arte y Sociedad*. N° 1, pp. 3-15.
- ROJAS, M. LEYTON, L. (2014). "La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile", *Revista Estudios Pedagógicos*. N° 49, vol. 1, Ediciones UACH, Valdivia, pp. 205-221.
- SISTO, V. FARDELLA, C. (2015). "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia", *Psicología & Sociedade*. Año: 27 n° 1, pp. 68-79.
- ST. PIERRE, E. JACKSON, A. & MAZZEI, L. (2016). "New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry", *Cultural Studies Critical Methodologies*. Año: 16, n° 2, pp. 99-110.

## **BIODATA**

**Patricia QUINTANA FIGUEROA:** Profesora de Artes Plásticas y Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Diplomada en Fotografía, video y producción gráfica por la Universidad de Chile. Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona (Becas Chile, CONICYT). Actualmente cursa el Doctorado en Arte y Educación en la misma casa de estudios. Ha participado en congresos nacionales e internacionales (Bolivia, España y Portugal) con ponencias relativas a las artes visuales, cultura visual, interdisciplina y curriculum. Entre sus publicaciones más recientes, se cuenta "Artes Visuales e interdisciplinariedad en la escuela pública chilena: un territorio en disputa", en Revista In-Visibilidades 11 (Portugal, 2019). En la actualidad es Profesora Adjunta del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

**Cristian PIZARRO VOCAR:** Profesor en Artes Plásticas e investigador. Licenciado en Educación y Magíster en Educación Artística. Ha conformado equipos multidisciplinarios y desarrollado la docencia en distintos niveles educativos como educación parvularia, básica, media y universitaria. Dentro de sus inquietudes académicas se destaca la comprensión de las relaciones complejas entre arte-educación y sus implicancias en el proceso educativo de niñas, niños, adolescentes y adultos/as. Con experiencia en el diseño didáctico de espacios formativos en contextos formales, no formales e informales, ha impartido talleres y laboratorios dirigidos a directivos, docentes, educadoras de párvulo, estudiantes, artistas y otros miembros de la comunidad escolar y su entorno. Además, a la fecha, ha participado en la elaboración de diversos materiales didácticos vinculados a la educación artística en Chile.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 239-248  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado

*The educational in trans-modern times: contributions to the construction of a situated educational thought*

**Sergio TORO ARÉVALO**

seatoro@gmail.com  
Universidad Austral de Chile,  
Universidad de Santiago de Chile. Chile

**Sebastián PEÑA TRONCOSO**

sebastian.pena@uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

**Javier VEGA RAMÍREZ**

javier.vega@uach.cl  
Universidad Austral de Chile, Chile

**Alberto MORENO DOÑA**

alberto.moreno@uv.cl  
Universidad de Valparaíso, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110912>

## RESUMEN

El presente trabajo aborda dos aspectos fundamentales en el contexto del pensamiento educativo contemporáneo. Por una parte, se adentra en caracterizar lo educativo desde el contexto latinoamericano social, teórico e histórico, describiendo los componentes configurativos de dicho proceso a partir de Freire, Maturana, Dussel e Ilich y, por otra parte, desarrollar una síntesis de las propuestas de frontera de las ciencias de la cognición a través de una base comprensiva y activa de orientación educativa situada en el contexto de la ecología de saberes y el mosaico cultural singular de América del Sur. La base metodológica es fundamentalmente hermenéutica y epistemológica-política. El resultado es un aporte a la discusión educativa revelando, desde lo situado, los procesos de transformación educativa, tanto a nivel personal como comunitario.

**Palabras clave:** Educación; cognición; pensamiento educativo; trans-modernidad.

## ABSTRACT

This paper addresses two fundamental aspects in the context of contemporary educational thinking. On the one hand, it enters into characterizing the educational from the Latin American social, theoretical and historic context, describing the configurative components of the process from Freire, Maturana and Ilich, and on the other hand, developing a synthesis of the border proposals of the sciences of cognition through a comprehensive and active educational orientation base located in the context of the ecology of knowledge and the unique cultural mosaic of South America. The methodological basis is fundamentally hermeneutic and epistemological-political. The result is a contribution to the educational discussion revealing, the processes of educational transformation, both at a personal and community level.

**Keywords:** Education; cognition; educational thinking; trans-modernity.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 10-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **EL ESTALLIDO SOCIAL VIVIDO COMO CIUDADANOS-EDUCADORES QUE TRANSITAN LA CALLE COMO ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO CRÍTICO**

El acercamiento al momento histórico atravesado por el estallido social originado, primero en Ecuador, en septiembre de 2019, continuado en Chile el 18 de octubre del mismo año, y posteriormente con las movilizaciones sociales de Colombia en noviembre, nos ha provocado, experiencialmente, como ciudadanos-educadores que han transitado la calle todo este tiempo. Una calle que se transforma en espacio-tiempo de diálogo, lucha, consigna y resistencia y que, al parecer de muchos y muchas, también educa desde la celebración, la rabia, el encuentro, las experiencias artísticas, los diálogos, los afectos que allí han emergido y, sin duda, también desde la violencia. Ahora, ¿qué constituye lo educativo en el contexto actual de desarrollo de nuestra sociedad, basada en el tránsito desde lo moderno hacia lo postmoderno? O más bien, siguiendo a Dussel (2016), ¿podemos avanzar hacia un concepto que nos conduzca a una comprensión de lo propio en términos de cultura y sociedad con determinadas características de origen y desarrollo y que, al mismo tiempo, nos permita proponer distinciones para orientar prácticas educativas, sociales y éticas que den cuenta de un modo de existencia que sobrepase categorías desarraigadas, descontextualizadas y estériles, perspectivizando un horizonte político más cercano a las condiciones, sentires y racionalidades de esta parte del sur global? ¿cómo configurar la categoría trans-modernidad como más propia de la condición de países o sociedades tercermundistas, en vías de desarrollo o emergentes, como se nos suele catalogar?

Freire y Faúndez (2012) señalan que el acto educativo es, ante todo, un acto político, pues se centra en las formas de relación que los seres humanos se generan en su voluntad de vivir, que analizado por Dussel se manifiesta de la siguiente manera:

La voluntad-de-vivir (*Willen zum Leben*), diría Schopenhauer, está en la base de todo querer, de toda motivación, de todo movimiento. Todo campo político es el desarrollo último de esta primitiva voluntad-de-vivir del ser humano en el largo y oscuro, pero apasionante, misterioso e innovador Paleolítico (Dussel: 2007, p.18).

Dicha voluntad se expresa y tiene lugar como una característica de autonomía y autarquía, de organización de lo propio, pero que al mismo tiempo es lo otro de los demás vivientes. Según Aristóteles (en Agamben: 2017) la autarquía es una condición de la vida humana que se genera desde la acción, desde las condiciones y posibilidades, tanto morfo-funcionales como simbólico-relacionales.

Una vida autárquica, vida humana como ser que vive en y desde la relación y, por tanto, siempre vida social, es una vida capaz de felicidad dentro de esa misma red o trama. Ello implica que el concepto autárquico excede el ámbito estrictamente biológico para adquirir un significado inmediatamente político, no solo desde el punto de vista de la condición sino, también, desde la forma en que esas relaciones políticas se configuran y despliegan. Desde esta perspectiva, comprender qué es la política, implica comprender qué es “una vida suficiente”, con las ambigüedades de una idea que remite, a la vez, a lo biológico y a lo político (Agamben: 2017, p.357), y que trata del estar juntos, los unos con los otros. Los seres humanos se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales a partir de un caos absoluto de las diferencias (Arendt: 2019, p.44).

De esta manera, el acto del vivir es, radicalmente, un proceso y dinámica que se genera en las propiedades de autorreferencia, es decir, que tiene noción de sí mismo a partir de un entorno desde el que se co-definen (Maturana y Varela: 1994; Varela: 2016; Durt, Fuchs y Tewes: 2017; Di Paolo, Cufari, De Jaegher: 2018). El acto de conocer, entonces, se constituye en un proceso que ocurre desde el operar y las condiciones estructurales que le son propias al ser viviente, pero al mismo tiempo su condición de aprendizaje se produce precisamente en el encuentro y constitución de mundo como producto y, también, como actuación sobre el viviente en sí y sobre-desde las posibilidades de coordinación y organización con los otros seres vivos con los cuales se co-definen. Desde esta relación de con-vivir, la capacidad de afectarse a través de la encarnación se funde y se constituye en forma y fondo, pues se afecta en y desde el despliegue en tiempos y espacios

determinados. Es la condición de afectarse, de sentirse-sintiendo, y desde ahí constituye mundo, proximidad, lejanía y significancia. Es en esa misma propiedad que emerge la similitud y diferencia con otras formas de vida. Dicha propiedad no tiene lugar en la materialidad convencional, entendida esta como un objeto con volumen y densidad. Tampoco en el discurso, como una suerte de signo, símbolo o texto por sí mismo. Por el contrario, se sostiene a sí mismo y se individúa solo en la relación, en aquello que ocurre en el hiato de sí mismo, donde precisamente tiene lugar la acción, como una continuidad de lo bio-simbólico y poético (Pakman: 2017).

Esto nos lleva a sostener que la cognición no es la representación de una realidad independiente de quien la vive. Más bien lo contrario, se constituye en lo que en su tiempo Maturana y Varela (1984) definieron como acoplamiento estructural. Podemos decir que se enactúa, desde lo situado, de acuerdo con la encarnación, extensión y emoción que nos fluye en cada instante.

En otras palabras, la aprehensión del otro, en sus variadas formas (desde lo otro de mi cuerpo como de los cuerpos de los otros) está en sí misma basada en la comprensión de encarnación, la cual es en esencia revelada en la relación de tocar- tocándose. El tocar el propio cuerpo, el de los otros, es el cómo de la presencia viva (Moran, en Durt, Fuchs & Tewes: 2017, P. 31)<sup>1</sup>.

La idea central es que la comprensión de los otros, de los semejantes, está centrada en la propia carne, en la corporeidad, entendida esta como las posibilidades de actuación, valoración y conceptualización de lo encarnado. Se revela la proximidad o la alteridad a través del tocar-tocándose. Desde esa relación se genera la experiencia presente y la cualidad de la misma.

## **LO POLÍTICO Y LA COMUNIDAD**

Desde el inicio de sus reflexiones, algunos autores (Arendt: 2019; Freire y Faúndez: 2012) dentro de la filosofía definieron la política como la intencionalidad y experiencia de vivir, que se trasuntaba en la voluntad de vivir y de vivir en relación social, desde lo compartido como condición biológica y de lo construido como condición cultural. En este sentido, Dussel (2007) expresa que, si "político" viene de Polis en griego, y "ciudad" de Civitas en latín, así también conceptualmente lo político propiamente dicho será un campo práctico que supone la ciudad. De hecho, hace unos doce mil años, en algunas regiones de la tierra, termina el nomadismo paleolítico, el de los recolectores, pescadores y cazadores, o el de los plantadores aldeanos migratorios (como los tupi-guaraní en América del Sur, buscadores incansables en medio de la selva tropical de la "tierra sin mal"), para comenzar una vida sedentaria, en ciertos territorios fijos dentro de determinadas fronteras. El tránsito se generó desde formas que generaban una vida en relación y armonía con la naturaleza, donde el cuidado y protección de la comunidad era compartida y equitativa en la distribución de roles y en donde la autoridad se constituía en función de la sabiduría y experiencia (Maturana y Verden-Zöller: 1993), hacia una vida más sedentaria y jerárquica, marcada por el poder o autoridad en las familias del clan y, después, en el consejo de ancianos de la tribu o etnia. También aparece el fuerte guerrero que impone su dominio a la comunidad. Nacen, entonces, los jefes de los clanes y las etnias. Con la ciudad, el antiguo jefe es ahora un nuevo rey, frecuentemente un guerrero. La institución del ejercicio delegado del poder es casi exclusivamente cumplida por los que saben usar las armas. En dicho contexto emerge el militar de profesión y, conjuntamente, la dominación por la fuerza como "protestas". Sin embargo, "la autoridad ancestral es ejercida por el jefe religioso, el chamán, los ancianos, los que tienen la memoria de las costumbres, de los descubrimientos necesarios para la reproducción de la vida, de los mitos del grupo" (Ob. cit.p. 21).

En el contexto de la modernidad, asumiendo el punto de partida de Dussel (2016), hay otra manera de interpretar el choque que significó la expansión europea, que constituye el origen de la modernidad. Algunos

---

<sup>1</sup> Traducción libre del libro "Enaction, embodied, and culture". Massachusetts: MIT Press.

quisieron salvar la empresa intentando una corrección del plan inicial. Ya no se trataría de trasladar a Amerindia la cultura europea, sino de partir de las originarias culturas americanas, organizándolas políticamente (con gran autonomía de la "República de españoles"), donde se expresaría el genio indígena bajo el lejano poder del rey español, y modificando el campo religioso cristianizándolo, aunque respetando las tradiciones y ritos ancestrales, mientras no se opusieran a la tradición cristiana. Es evidente que ambas limitaciones (política, de sujeción al rey y religiosa, de imposición de una religión extraña) suponían elementos de transformación esenciales, que los actores de tal utopía no llegaron a comprender en su significado dominador. Al respecto, según Dussel (1974), Fray Bartolomé de Las Casas hace una verdadera hermenéutica del acontecer americano para descubrir el sentido de lo vivido. Es el primer teórico que explicitó la doctrina de la liberación de la periferia, en el mismo tiempo que se iniciaba la expansión europea. Bartolomé vivió, en sí mismo, el acto conversor frente a los procesos que pudo apreciar en el desarrollo de la conquista y "evangelización". Se puede decir que la cristiandad (como lógica de poder expansiva amparada en la dominación religiosa o en el argumento del mandato divino) se articuló enfatizando la lógica del miedo y el pecado, contradiciendo, en su misma esencia la profunda cosmovisión relacional y reciprocidad existencial de los habitantes de la Abya – Yala, en el cual se apreciaba (en una hermenéutica invertida) el rostro original del Cristo, tanto en su experiencia como en toda su visión y testimonio de vida. Al decir de Ospina (2016), esta debió ser la presencia del cristianismo como modo de existencia y horizonte, pero al contrario brota el error fundamental que se genera desde los que lucran de todo y de todos, omitiendo intencionadamente la obligación de asegurar la verdad. La causa de Bartolomé de las Casas fue en su origen y desarrollo una causa por la verdad.

La justicia como dar y recibir lo que a cada uno le pertenece, dar y conservar en su derecho al otro, se trata de la justicia redistributiva, velando porque a todos se les dé lo que es debido. De esta manera, no hay medio más apto que la justicia como predicación evangélica y, al mismo tiempo, nadie se salva si no observa la justicia.

La hipótesis central en el pensamiento de Dussel (2007) es:

Todas esas civilizaciones universales (universales en referencia a muchas culturas que fueron subsumidas en su horizonte durante milenios de creación cultural), como la de China, Indostán, el islam, etc. En dialogo con la Modernidad, y con la que están realizando una labor de reconstrucción creadora de su propia identidad (identidad como proceso no como substancia) a partir de su tradición ancestral, pero volcándose desde su originalidad no destruida (por encontrarse en la exterioridad de la acción opresora colonial) en la creación de un pluriverso futuro, lo que nos permitirá entrar en una civilización trans-moderna donde se haga presente la pluralidad de una humanidad dialogante. Es evidente que esa labor supone igualmente una articulación política de nuevo tipo en el horizonte de coordinación regional de los Estados particulares (p.554).

Al observar esta definición se nos hace evidente que la consideración de la condición social de lo humano, la relación entre lo propio y lo comunitario, lo individual y lo colectivo, lo auto-nomo y lo eco-nomo, se convierten en el horizonte y trayecto a desarrollar dentro de la existencia. En dicho balance se configuran los límites y contenidos de la misma vida y producto de ello lo que permite diferenciar "la vida suficiente", que el autor nos menciona. No obstante, lo político va un paso más adelante, se orienta hacia los modos de organización y relación de quienes participan y dan vida a la comunidad, generando de esta forma una distribución y composición que dinamiza la constitución de individuos y la colectividad, todo ello al mismo tiempo.

## EDUCACIÓN DESDE EL MOVIMIENTO SOCIAL

Es importante relevar, a nuestro entender, que las grandes movilizaciones que se están produciendo en los diferentes países de Latinoamérica, no se están dando sólo en las grandes ciudades. También en ciudades pequeñas, pueblos rurales y otros diversos territorios. En el caso de Chile, todos esos territorios están en la calle, diariamente, movilizadas. Prácticamente todas las ciudades están en la calle haciendo y co-construyendo un proyecto ciudadano que no tiene una cabeza clara que lidera, pero que tiene una dirección convincente: transformar el modelo político económico y social que había capturado nuestra subjetividad y que había y ha hecho de nosotros seres alienados, máquinas de trabajo enfocadas hacia la salvación personal. Seres que vivimos siempre intentando generar recursos para poder pagar lo que sabemos son derechos sociales: educación, salud, vivienda, jubilación, transporte, entre otros. La educación formal, entonces, se constituye en un proceso de preparación para el mundo del trabajo, para la producción de un capital que nos gobierna y que nos da valor (Castillo y Contreras: 2014). Chile tiene un sistema educativo en el que, aunque hay resistencias por parte del colectivo docente, toda la política gira en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas.

Ahora bien, no todo lo que uno observa en la calle es esperanza. También uno puede visualizar miedo. Un miedo que, paradójicamente, no paraliza, porque es un miedo que ya existía. Ya existía un miedo a las condiciones de vida presentes en el país. No es sólo el miedo a la violencia ejercida por carabineros y militares sino un miedo a perpetuar las mismas condiciones de vida generadas por políticas que subsumían y nos subsumen en una lógica de supervivencia. Miedo que no paraliza porque vive, recordamos aquí a Spinoza, en paradójica relación con esa esperanza.

La pregunta ¿cómo queremos sobrevivir?, que es la que actualmente acompaña la cotidianeidad, está dando paso a la interrogante por el ¿cómo queremos vivir? Y esto es muy interesante, porque una nueva pregunta abre nuevas posibilidades desde todos los ámbitos sociales. Y es ahí donde la educación puede y debe jugar un papel preponderante, comprometido, crítico y decolonial. Dicha pregunta implica no solo los fundamentos filosóficos y epistémicos de la educación en sí misma, sino también los procesos que implican el aprendizaje, la construcción o constitución del conocimiento en particular y la relación entre lo micro y macropolítico.

También es cierto que ha habido violencia en las calles, producida por ciudadanos chilenos. Se han producido saqueos, incendios, actos estos cometidos por parte de una minoría de la población, principalmente jóvenes que, no podemos olvidar, han sido sujetos educados y socializados en este mismo sistema. Ello no está dicho para justificar dichos actos de violencia, pero sí para dar un marco de comprensión de esta, cuya explicación nos conduce a repensar el sistema educativo en su totalidad, desde los jardines infantiles a las universidades.

Tomamos las palabras de un actor chileno, Héctor Morales, quien participando en una de las movilizaciones observó a un joven que estaba realizando destrozos en el espacio público. Intentamos reproducir su conversación:

"Ayer me acerqué y conversé con cuatro cabros que estaban rompiendo un letrero publicitario de un paradero de buses. No habían participado de saqueos, pero sí de destrucción de letreros y basureros. Uno de ellos no llegaba a su casa desde hacía una semana porque su mamá lo había echado a la calle después de ser despedido del negocio donde trabajaba como empaquetador, porque su jefe no quería que nadie fuera a las marchas y lo echo. Los cuatro se hicieron amigos en la calle. Encontraron, en las marchas, gente que les daba agua y comida. Y ellos pueden pedir plata. Cito a uno, dice el actor Héctor Morales reproduciendo la voz de uno de esos jóvenes. "No quiero que se acaben las marchas porque en ellas uno se siente acompañado, uno siente que por primera vez las otras personas sienten esta rabia que yo siento todos los días". El menor, de 12 años, agregó "Cuando se van todos a sus casas, nos quedamos aquí solos... Y nos ponemos a destruir

cosas que no son de nosotros, que nunca han sido de nosotros. Porque nosotros, no somos parte del país. Nosotros somos del Servicio Nacional del Menor (SENAME) y ese es otro país. Vamos a seguir aquí hasta que se acaben las marchas o los pacos (los carabineros) nos maten” (Morales: 2019). Estos elementos, llevados al ámbito de las instituciones educativas, nos llevarían a repensar varios aspectos de la propuesta que como país construyamos para nuestro sistema educativo en particular y para nuestra sociedad como espacio-tiempo educativo en general.

Ahora se abren nuevas posibilidades para hacer de las instituciones educativas, en trabajo colaborativo con el conjunto de la ciudadanía, espacios y tiempos educativos desde los que entender que el conocimiento va más allá de la ciencia y de los criterios de un mercado abrumador como único paradigma del saber y que la democratización no es sólo un proceso y una experiencia que emerge allí, afuera, sino que debe encarnarse en la propia vida de las instituciones educativas. Además de ser verdaderos espacios y tiempos críticos de resistencia y de propuestas para la construcción de una sociedad “otra”.

Un sistema educativo otro y un Chile otro centrado y dirigido por lo que consideramos relevante: una relacionalidad comunitaria que se aleje de esa concepción del poder entendido como dominación, dando pasos hacia una noción del poder, entendida como posibilidad de reafirmación de la vida (Dussel: 1998), orientado a la dinámica de legitimidad y promoción del otro y lo otro desde lo propio, en la relacionalidad que constituye tanto lo común, como en la confluencia de la diversidad en todos los niveles y dimensiones. Aquí el poder emerge desde la participación de quienes conforman la comunidad. Un poder que recae en el pueblo, personas que habitan las instituciones (adultos y niños) y no en aquellos que se asumen como los garantes de la vida de los otros. Una relacionalidad comunitaria en donde la confianza se constituya en el eje central de una nueva forma de hacer educación y construir tejido social. Una común-unidad construida desde las diversidades presentes en el país y desde un conocimiento y una vida no antropocéntrica.

## **SOBRE LA NECESIDAD DE UN NUEVO PACTO EDUCATIVO CENTRADO EN LA RELACIONALIDAD COMUNITARIA**

Naturalmente que este proceso no cae del cielo ni se encuentra al borde de un camino, sino que se construye en la cotidianeidad. Por lo mismo, ya no podemos, ni debemos, situarnos desde las visiones más tradicionales de la educación centradas en las didácticas y en los procesos pedagógicos disciplinares. Lo que nos demanda la sociedad o, más bien, nosotros mismos debemos demandarnos y co-construir, son relacionalidades basadas en la legitimidad de los demás, en espacio-tiempos que se construyen sin falsear nuestras emociones y nuestras condiciones contextuales y particulares. El primer elemento que surge, entonces, es el cómo entendemos el aprendizaje, pero no atendiendo únicamente a las diversas teorías, ya constituidas en lugares comunes que han perdido sentido, sino desde esas experiencias encarnadas en espacios y tiempos específicos.

Desde la teoría de sistemas se ha hecho evidente la imposibilidad de controlar los fenómenos naturales, sin embargo, es viable participar de ellos. La pregunta que surge entonces: ¿es posible participar dentro de los fenómenos sociales, la teoría del diseño y la construcción de comunalidad? (Escobar: 2019). Desde esta interrogante podemos tomar como ejemplo las culturas originarias de Abya Yala, específicamente desde los mandatos o principios de vida de la cultura Nasa (en el suroccidente de la zona andina de Colombia). Ellos nos comparten la idea del debemos “ser, pensar y actuar”. Ir siempre desde la palabra y acción hacia el espíritu de la comunidad. Se trata, específicamente, de “caminar la palabra” desde la cotidianeidad de cada miembro de la comunidad (Escobar: 2019, p.23). Se trata de vivir en el conocer como una enacción permanente de acoplamiento, entendido dicho acoplamiento en dos sentidos. Por un lado, lo estructural y estructurante en tantos sistemas vivos que se hacen dinámicamente con su entorno y, por otro, un acoplamiento ético, dado que no solo se trata de vivir como curso natural de dinámicas que posibilitan lo viviente, sino también de una cosmo-acción, un modo de existencia que busque el pervivir, la continuidad de las diferentes formas de vida u



otras que puedan surgir como producto del mismo proceso.

Lo que hemos apreciado en los días de estallido social, se trata precisamente de un fenómeno socio-biológico que, desde una determinada perturbación puso en evidencia una suerte de acoplamiento o forma de acoplamiento que se basa en la utilización o abuso de gran parte de las comunidades en beneficios de unas pocas. Pero que ha redundado en formas de actuación que, sin solucionar las condiciones estructurales-estructurantes de marginalidad, abuso y desconsideración, ha generado condiciones de encuentro, organización y legitimidad social. Por cierto, y como se ha dicho, esto no soluciona los problemas o derivas más graves de una sociedad individualista y neoliberal, como la violencia, el saqueo o el “robo”, pero pone en evidencia que tales comportamientos no debieran ser una sorpresa dentro de un modo de existencia que precisamente se basa en una violencia estructural. Frente a estos fenómenos sociales, surgen algunas interrogantes. Por un lado, ¿estas acciones están relacionadas con el cómo, en el extremo de la experiencia de abuso? y, por otro, ¿surgen estas otras manifestaciones que se orientan hacia lo mejor de lo humano, al punto de organizarse o redefinir la cotidianidad de los días para atender a los heridos?

Permitánnos contarles el caso de varios estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Santiago de Chile. Ellos se han organizados en “brigadas de atención de primeros auxilios” con la intención de atender y socorrer a heridos en las marchas y protestas. Incluso arriesgando su integridad cada día. Al momento de escribir este texto, llevan 56 días participando de la movilización de manera ininterrumpida. Con una participación tan destacada y reconocida socialmente que, al momento de consultarles el porqué de sus organizaciones, expresaban lo siguiente: “...estamos cansados de la indiferencia, de estar separados y en competencia permanente... queremos una sociedad donde lo central sea compartir, estar juntos y tratar de ser lo mejor posible, sin tener que destruir a otro u otra”.

Desde la mirada de trabajadores de la educación y de la investigación, nos hace sentido plantear que en el conflicto también se expresan las epistemologías y paradigmas desde las que construimos nuestro vivir. Ellos están presentes en las consignas y en las demandas, pero sobre todo en las actuaciones. Es allí donde debiéramos poner el acento. En concreto, a lo menos, aparecen tres formas epistémicas que están en juego: el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer (perspectiva cartesiana), la reflexión encarnada, y lo que Escobar llama “el sentipensar continuo con la tierra-comunidad que surge del dolor y que alimenta la esperanza, quizás el ancla más importante para el deseo de pervivir como pueblo comunitario” (Escobar: 2019, p.23).

La reflexión encarnada, junto con el sentipensar, podríamos situarlas desde las dinámicas del propio vivir y de las formas enactivas que les dan curso y lugar a las formas de relacionarse en términos operativos, funcionales, relacionales y existenciales como un todo en cada acción que se emprende, en cada experiencia. Desde allí es posible volver sobre ellas, como una enacción que permite tanto la evaluación como la co-creación de formas que potencian la tierra-comunidad. Ello implica, por cierto, estar atentos tanto a lo externo como interno en la vida de cada sujeto. De lo contrario, es posible que se genere un distanciamiento, renuncia o negación de los sentires comunitarios. Ello ocurre, por ejemplo, desde la lógica extremadamente individualista propia de las sociedades neoliberales, desde donde existe la creencia de que cada sujeto es más importante que el resto de los humanos, los seres vivos y el planeta en su conjunto.

Sin embargo, por años las comunidades han actuado en el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer, llevándonos a una fragmentación de la existencia, de separación y división contrapuesta de dimensiones del vivir y con dualismos antagónicos: rico-pobre, naturaleza-cultura, mujer-hombre, buenos-malos. Una ontología que nos lleva a la atomización y fragmentación tanto personal, existencial, de especie y de modos de vivir. Esta perspectiva, Ilich (en Escobar: 2019) llamó a este proceso la “instrumentación” y mostró cómo destruyó, sistemáticamente, los modos convivenciales del vivir. “El resultado fue una sociedad mega-instrumental incrustada en múltiples sistemas complejos que limitan la capacidad de las personas para vivir una vida digna” (62). En este contexto, hay dimensiones del vivir humano que van adquiriendo poco valor o se reducen a visiones empobrecidas y limitantes de aspectos centrales de la existencia, como puede ser, el de la

espiritualidad. Ella, separada de la materia, de lo orgánico y encarnado es apartada de lo más sublime. Desde ahí, surge la idea de que el pensamiento se hace a sí mismo, adquiere un valor supremo y trascendente, separándose así de la vida concreta. Descarta todo aquello que no pueda ser pensado y lo interpreta como desprovisto de sentido y como una manifestación peligrosa, lo que conlleva ineludiblemente, que deba ser controlado y reducido con la fuerza patriarcal propia de este sistema social occidental y occidentalizado (Grosfoguel: 2013).

En este sentido, la cultura patriarcal con profundas raíces cartesianas, renuncia al aquí y, al ahora de los procesos de vida cotidianos. Toda la apuesta final tiene que ver con la representación y la objetividad. Desde aquí, se hace visible una forma de con-vivir, como si las disciplinas se construyeran en sí mismas, como si tuvieran vida y derechos, totalmente separadas de la experiencia concreta de aquellos que construyen conocimientos y de quienes "debe" aprenderlo. Bajo esta misma lógica, es entendida la institución educativa formal "la escuela", en donde se asume que el aprendizaje no está relacionado con los modos concretos y contextualizados de vivir y, como consecuencia, se asume como independiente de la configuración estructural y existencial del que aprende. Por lo tanto:

Si queremos actuar de otra manera, si queremos vivir en un mundo diferente, tenemos que transformar nuestros deseos y para ello tenemos que cambiar nuestras conversaciones. Esto solo es posible mediante la recuperación de la vida matrística. La manera matrística de vivir, intrínsecamente abre un espacio de coexistencia con la aceptación tanto de la legitimidad de todas las formas de vida como la posibilidad de acuerdo y consenso en la generación de un proyecto común de convivencia. Al permitirnos ver y vivir la interacción coparticipativa de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo. La manera patriarcal de vivir, por el contrario, restringe nuestro entendimiento de la vida y la naturaleza al conducimos a la búsqueda de una manipulación unidireccional de todo en el deseo de controlar el vivir (Maturana y Verden-Zöller: 1993, p.105).

La cosmo-acción comunitaria, perspectiva que defendemos y compartimos, nos pone en la situación de una existencia compartida, en la convivencialidad o con-ciencia común dentro de lo diverso. Desde ahí, lo individuante (Simondon: 2009) emerge desde la comunidad, así como la comunidad solo se manifiesta en la presencia de cada una y de todas las personas que la componen. Ello implica que las formas de hacer están sujetas a un proceso político y, por tanto, a un proceso educativo que, sin duda alguna, debe ser de un nuevo tipo. Es aquí que colocamos al centro a la con-vivencia y desarrollo de la autonomía comunitaria, poniendo límites a la producción del capital como el sentido primordial y último.

En términos educativos consistiría en relevar la participación y construcción desde todo espacio y tiempo de convivencia, considerando a los niños y niñas, desde el comienzo de la crianza como sujetos de derecho. Seres que se construyen desde y solo en su acción, lo que implica que debemos partir de otros espacios y experiencias educativas. Dicho de otro modo, antes de educar debemos estar dispuestos a construir cualquier proyecto educativo desde, para y con los niños y sus familias, las comunidades de pertenencia y el entorno que les posibilita el vivir. Esto nos llevaría a valorar la sobriedad y austeridad por sobre el consumo, a generar relaciones de interdependencia entre los diferentes componentes de la comunidad y no a estar sometidos a una élite que controla los medios y herramientas de producción. Ello no implica suprimir o dismantelar la industria en sí, pero sí acabar con el modelo extractivista hegemónico, orientándonos hacia modelos más regenerativos y eco-sociales.

En conceptos curriculares, nos referimos a los currículos contruidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientándonos a re-conocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas. Lo dicho implica que el profesorado trabaje, siempre, desde la colectividad y no desde la atomización disciplinar. Ello involucra, como consecuencia, que el educador debe convertirse en una suerte de epistemólogo experimental que muestra formas de conocer y encarna diversos tipos de conocimientos susceptibles de ser expresados en su quehacer

y en la comunidad de pertenencia y trabajo. Algunos de ellos se traducen o expresan en disciplinas científicas o tecnológicas, pero también existen otros tipos de conocer que se configuran desde la intuición y la analógica, susceptibles de ser reconocidos desde nuestra organicidad. Aquí encontramos, por ejemplo, los afectos, la espiritualidad y la estética, los saberes ancestrales entre otros posibles.

Lo dicho se constituiría en lo referido al conocimiento. Pero, como ya hemos defendido, el conocimiento no como un valor en sí mismo, sino que siempre desde una ética de la comunidad-tierra que nos invita, como educadores, en su sentido etimológico, desenvolves de procedimientos que favorezcan la mejora de las condiciones de existencia de lo vivo, de sus dimensiones tanto visibles como invisibles, materiales y energéticas, orgánicas y simbólicas.

En consecuencia, el nuevo pacto social nos lleva a entender la educación en tiempos trans-modernos como, el cuidado hacia sí mismos, y el entorno, como una co-emergencia y co-determinación. Donde la docencia y los docentes se constituyen, entonces, en militantes de y por la comunidad-tierra. Pendientes y responsables de agenciar tanto los procedimientos educativos como las condiciones de la comunalidad.

Finalmente, pareciera ser que existe una contradicción de los procesos de construcción del conocimiento, ya que, al revisar las evidencias teóricas, nos damos cuenta de que la educación como gran distinción, estaría más cerca de una dimensión que recoge diferentes propuestas y modos de convivencia basadas en la legitimidad y promoción del vivir humano localizadas y acopladas a entornos específicos en co-definición. Por lo cual, más que referimos a la educación como dimensión hegemónica, debiéramos transitar hacia diferentes educaciones, construidas desde lo situado, a través de seis pilares fundamentales de la educación: aprendizaje (instrucción), formación, terapia (expresión), diálogo, autonomía-relación y un proyecto político, ético y cultural.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AGAMBEN, G. (2017). El uso de los cuerpos. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ARENDT, H. (2019). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Ariel Paidós.

CASTILLO, J. Y CONTRERAS, D. (2014) El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno. PNUD-UNICEF.

DI PAOLO, E.; CUFFARI, E. Y DE JEAGHER, H. (2018). The continuity between life and language. Cambridge: MIT Press.

DURT, C.; TEWES, C. Y FUCHS, T. (2017). Embodiment, enaction, and culture: Investigating the constitution of the shared world. MIT Press.

DUSSEL, E. (1976). Bartolomé de las Casas (1474 1974) e Historia de la Iglesia en América Latina. II Encuentro Latinoamericano de CEHILA en Chiapas (1974)

DUSSEL, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta

DUSSEL, E. (2007). Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Trotta

DUSSEL, E. (2016). Filosofías del sur. Transmodernidad y decolonialidad. Madrid: Trotta.

ESCOBAR, A. (2019). Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Popayan: Ediciones UC.

FREIRE, P. Y FAÚNDEZ, A. (2012). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas y respuestas inexistentes. Barcelona: Siglo XXI.

- GROSFOGUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.
- MATURANA, H. Y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. Y VARELA, F. (1994). *De máquinas a seres vivos. Autopoiesis: La organización de vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA, H. Y VERDEN-ZÖLLER, G. (1993). *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- MORALES, H. (2019). Ayer me acerqué y conversé con 4 cabros (Tweet). Recuperado de <https://twitter.com/hectormorals/status/1189527654715809793>.
- PAKMAN, M. (2018). *El sentido de lo justo. Por una ética del cambio, el cuerpo y la presencia*. Barcelona: Gedisa.
- SIMONDON, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus.
- VARELA, F. (2016). *El fenómeno de la vida* Santiago de Chile: J.C. Saez Editores.

Este artículo es parte de una alianza de dos proyectos de investigación financiados por CONICYT: El primero/ FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019, titulado "El mapa escolar como "epistemicidio" de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes" y, el segundo/ FONDECYT / INICIACIÓN / N° proyecto 11190537, titulado "Evaluación del conocimiento, habilidades y actitudes de la formación pedagógica en educación física y su relación con los estilos de enseñanza y estrategias de evaluación de los académicos de la formación inicial docente.

## BIODATA

**Sergio TORO ARÉVALO:** Profesor de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Postítulo en Psicología y Sociología del Deporte por la Universidad Alemana de Deportes de Colonia. Estudios de magister en educación mención Currículo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Postdoctorado en Motricidad y Fenomenología en la Universidad Federal de San Carlos-Brasil.

**Sebastián PEÑA TRONCOSO:** Profesor en Educación Media con Mención en Educación Física por la Universidad de los Lagos, Máster Universitario en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera.

**Javier VEGA RAMÍREZ:** Bachiller en Teología (2006), Licenciado en Educación y Profesor de Religión y Moral (2009) por la Universidad Católica de Chile; Magíster en Educación, Mención, Política y Gestión Educativa por la Universidad Austral de Chile (2014), y actualmente es Doctorando en Ciencias Humanas por esta última casa de estudios.

**Alberto MORENO DOÑA:** Licenciado en Educación Física (U. de Valencia, España), Máster en Estudios Latinoamericanos, mención filosofía (U. de La Serena, Chile) y Dr. por la Universidad de Granada, España.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 249-263  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Exploring Ecomposition in Latin America in the context of English Education

*Explorando la ecomposición en América Latina en el contexto de la enseñanza del inglés*

**Andrew Lee SIGERSON**

<https://orcid.org/0000-0002-3857-7214>

[andrew.sigerson@uach.cl](mailto:andrew.sigerson@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110916>

## ABSTRACT

The use of authentic materials is a fundamental factor in the teaching of English to speakers of other languages (TESOL). However, the question of the appropriateness of a given material is a complex question related to, among other factors, its relevance to the students. Thomas (2014) suggests utilizing "locally relevant authentic materials," an idea which, in the context of composition specifically, corresponds to a recent branch of composition studies in North America known as ecomposition, which calls for a pedagogical approach centered on students' realities and local environments. This article explores its potential importance for TESOL in Latin America and is situated in the contemporary context of English as a language intertwined with the forces of globalization.

**Keywords:** Composition, ecology, ecomposition, English, TESOL

## RESUMEN

El uso de materiales auténticos es un factor esencial en la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas (TESOL). Sin embargo, la pertinencia de un material dado es un tema complejo relacionado, entre otros factores, con su relevancia para los estudiantes. Thomas (2014) sugiere utilizar "materiales auténticos de relevancia local", una idea que, en el contexto específico de la redacción, correspondería a una rama reciente de la enseñanza de la escritura en norteamérica que se llama *ecomposition*, la cual exige un enfoque pedagógico centrado en la realidad de los estudiantes y sus ambientes locales. Este artículo explora su potencial importancia para TESOL en América Latina y el estudio del inglés en el contexto contemporáneo en tanto lengua entrelazada con las fuerzas de la globalización.

**Palabras clave:** Composición, ecología, ecomposición, inglés, TESOL.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 03-08-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCTION

English as a foreign language (EFL) is among the most commonly encountered forms of foreign language learning worldwide; however, its prevalence in Latin America and other regions is related to the often-questionable legacies of the spread and current prominence of the English language (Motha: 2014), which in many cases can be easily traced to histories of domination whose residues are still visible today to varying degrees (Brown: 2015). English is also linked to globalization and by extension to questionable neoliberal economic models which, paradoxically, may produce educational contexts that affect students' ability to learn the language in a useful and efficacious manner (Yilorm & Acosta: 2016). A possible response to this issue is to encourage a greater focus on students' local context in the EFL classroom, and indeed, in the case of the complex situation of EFL in Chile, Yilorm and Acosta (2016) state that in addition to other key issues contributing to a degraded and segregated educational space, "the environment in the [English] classroom tends to be unattractive since students' social and cultural realities are not considered" (p. 133). The idea that English programs and individual teachers could make a greater effort to focus on locally relevant materials and themes—aside from being pedagogically promising due to the potential for increased learner engagement, innovative lesson planning, and authentic target language input and production (Thomas: 2014)—counters the historical and modern trends of domination of peoples, communities, and their environments with which the English language remains associated (Motha: 2014). It counters both historical and present trends, in other words, that would paradoxically not be viewed as ethically compatible with modern social values in any Anglophone context, despite these trends having a direct, if temporally or spatially removed, connection with the current ubiquity of the English language worldwide.

In today's EFL classrooms, authentic materials (Hwang: 2005), including locally relevant authentic materials<sup>1</sup>, can include not only input from English-speaking cultures but also student production—that is, student composition in the target language carried out for authentic communicative purposes. This increased association of authentic materials with students' own production, in addition to the input they receive, is largely facilitated by the World Wide Web, which is often defined as Web 2.0 nowadays to refer to the presence of interactive applications with user-generated content that are not only altering key aspects of modern culture and communication, but also happen to be effective tools for language learning (Stanley, 2013; Langer de Ramirez, 2012). This means that EFL composition no longer simply applies to writing but also to speaking (e.g., creating podcasts), presenting (e.g., creating videos and narrated slideshows), and interacting (e.g., social networking). Most English-teaching institutions with a functioning internet connection can now, in theory, incorporate the creation of students own authentic target language materials into curricular goals (Stanley, 2013); this can even involve having students use their own devices where possible, namely smartphones, which have been the device most associated with the shrinking of the digital divide (Egbert & Yang, 2004) in the developing world (Hockly, 2013; Hockly & Dudeney: 2014). Rather than simply representing one of the "four skills" (listening, speaking, reading, and writing), in other words, writing or *composition* in a growing number of language-learning contexts is now closer in meaning, though not synonymous, with the wider category of *production* of language.

Paired with a greater focus on learners' local environments, this expanded range of composition has great potential, and in particular, the field of ecomposition, which has developed primarily in the context of the North American college composition classroom, has something to offer to EFL education in Latin America: it is an approach that joins the flourishing realm of composition to students' own environments. In this paper, the work of three key scholars of ecomposition will be explored from the broad perspective of teaching English as a foreign language in Latin America.

---

<sup>1</sup> Target language materials made by and for speakers of that language but which deal with themes that are relevant to the cultural context—whether local, regional, or national—of the EFL classroom (Thomas 2014).

In their essay "Breaking Ground in Ecocomposition" (2002), Sidney Dobrin and Christian Weisser define ecocomposition as follows:

Ecocomposition is the study of the relationships between environments (and by that we mean natural, constructed, and even imagined places) and discourse (speaking, writing, and thinking). Ecocomposition draws from disciplines that study discourse ... and merges their perspectives with work in disciplines that examine environment ... As a result, ecocomposition attempts to provide a holistic, encompassing framework for studies of the relationship between discourse and environment (p. 266).

Though a broad and somewhat theoretical definition (it is important to bear in mind that ecocomposition was developed largely to be utilized for practical interventions in the teaching of writing), this conception of ecocomposition points to why the field is relevant to EFL in light of the issues described above: a concern for the relationship between environment (which refers not to just natural environment but to any environment, including the local community) and discourse (which here refers to any form of modern composition that students might engage in). Meanwhile, in Dobrin's essay "Writing Takes Place" (2001), he describes ecocomposition based on the definition of ecology itself as a field of study:

Ecocomposition, to paraphrase [Haeckel's definition of ecology] ... is the investigation of the total relations of discourse both to its organic and inorganic environment and to the study of all of the complex interrelationships between the human activity of writing and all of the conditions of the struggle for existence (p. 13).

This definition, relying on an explicit reference to the field of ecology (which includes human ecology [Marten: 2010]), makes the relevance of ecocomposition to EFL even clearer: in many EFL classrooms, students do see their entrance into the English-speaking world and the success of their discourse there (or lack thereof) as a personal challenge relating to their own struggle for a comfortable existence. However, beyond the level of the individual, what the entrance into the English-speaking world means for communities and local cultures, and how these smaller spheres are represented in that wider world, are important and often sensitive topics. It begins to make sense that a general call for focusing on students' local environments, especially in areas of the world that have been more subject than others to oppressive economic, cultural, and environmental practices associated with globalization and its predecessors (Yilorm & Acosta: 2016, Motha: 2014), might benefit from what ecocomposition has to offer theoretically and pedagogically. It is also important to bear in mind that while ecocomposition leaves ample room for bringing environmental themes into the classroom, which may have pedagogical benefits of its own (Setyowati & Widiati: 2014, Hauschild *et al.*: 2012), it is an approach that embraces students' own place first and foremost, addressing what matters to them in life as individuals as well as communities in their "struggle for existence."

Focusing on practical, pedagogical applications of ecocomposition, Entisar Elsherif offers the perspective of an EFL educator working in this emerging field outside of its principal context of North America. Her essay "Raising Awareness: Introducing Ecocomposition into an EFL Writing Classroom" (2013) represents one of very few examples of scholarship directly addressing the connection between ecocomposition and EFL; accordingly, she situates her work amongst innovative EFL teaching approaches, referencing the origins of ecocomposition in the US university system:

First-year composition teachers [in US universities] are now playing a great role in raising awareness. EFL teachers can play the same role by broadening their writing courses' requirements to include not only advancing students' written fluency but also their relationships with place and environmental issues. They should engage students in global and local matters that are going on outside the classroom by bringing them into the class through relevant readings, discussions, and writing (p. 79).

Elsherif's call for ecocomposition draws attention to the approach's significant ability to not only aid concrete pedagogical goals related to EFL composition, but also to draw attention to both local and global matters through the locus of students' place, which has direct implications for student engagement as well as critical pedagogical concerns. Considering the expanded role of composition in many EFL settings, which is closely related to modern digital technology (Walker & White: 2013), the promotion of an ecocomposition-inspired approach need not apply only to EFL writing courses: it can apply to EFL courses in general.

Elsherif further illustrates the advantageous local focus of ecocomposition when discussing course materials. For instructors utilizing ecocomposition-inspired approaches in place of or in addition to other, more conventional methodologies, a significant proportion of materials "would be from the EFL learners' environment itself. Teachers could look for readings related to the topics being dealt with in class ... to help EFL writers learn how to discuss such topics and contribute to the process of raising environmental consciousness" (p. 86). This suggestion implies the use of locally relevant authentic materials (Thomas: 2014), which is an emerging concept in EFL that embodies pedagogical and technological innovation and critical pedagogical concerns influencing the field today.

Drawing from key scholars working in ecocomposition; the pedagogical application of ecocomposition in EFL as described by Elsherif; and Thomas' concept of locally relevant authentic materials in language teaching, this essay aims to explore the implications of adapting ecocomposition and a greater focus on "the local" to Latin American EFL education. It bears mention that the direct educational benefits of addressing locally relevant topics and environmental themes—which are often highly engaging to EFL students and suitable for a wide variety of activities and projects (Brown: 2015, Setyowati & Widiati: 2014, Hauschild *et al.*: 2012)—can be justified on concrete pedagogical grounds alone. Concerns related to critical pedagogy are warranted and highly relevant in terms of the context being discussed and the place of English education in Latin America, offering clarity and helpful perspectives on students' and teachers' choices and experiences; but it is likewise important to point out that bringing ecocomposition to contexts outside of North America is justifiable on its own as well, viewing it as a vehicle to enhance various elements of EFL pedagogy that relate to goals inside the classroom (such as motivation, interaction, and exposure to authentic target language materials) as much as outside.

In any case, a proper starting point in examining ecocomposition is the present need for increased environmental awareness, which in turn is related to many key social issues, at both local and global scales; a genuine appreciation and concern for the world around us typically begins at the former. It is important to establish at this point that an explicit focus on the local environment can naturally produce, or at least increase the likelihood of, a positive increase in awareness and concern without necessarily involving the direct treatment of associated political themes. I will address this topic within the larger realm of critical pedagogy because as an EFL instructor who is utilizing the principles of ecocomposition in my own teaching approach, I feel that it is important and instructive to do so—but again, I do so in recognition of the fact that the basic pedagogical argument for ecocomposition entering the EFL classroom alone justifies the practice. This basic pedagogical argument would be related to immediate, language-related learning objectives (Elsherif: 2013) and align with new paradigms for EFL student engagement and communication involving themes and materials relevant to students (Thomas: 2014) and in the context of new media composition (Stanley: 2013, Langer de Ramirez: 2012).

Furthermore, incorporating ecocomposition need not even, necessarily, imply an explicit effort to raise awareness of environmental issues among students; nor does it necessitate overt activism of any kind, though it certainly could be associated with activism. Such objectives are surely appropriate in certain cases, but they are not a necessary prerequisite for generating the more general outcome of raising awareness of the value of students' place in the context of a globalized world—the value of the local, of what matters in students' lives now, and of what they may *discover* to matter in their lives against the backdrop of a foreign language that is nearly always, to some degree, an imposition. This awareness-raising can naturally lead to heightened concern over the hazards the local community and environment may be facing, even in cases when it is not possible or



convenient to broach such topics directly in class. The possibility of an ostensibly neutral approach will be important in certain EFL teaching contexts in which such a stance, or lack thereof, is either necessary or deemed preferable by teachers themselves based on knowledge of their classes, institutions, or regional contexts.

I will explore this topic in conversation with three key thinkers from the field of ecocomposition and in recognition of several relevant themes (as outlined previously) within the realm of critical pedagogy as defined by Paulo Freire (1996) and those who followed, including ecocomposition scholars themselves.

## **COMPOSING THE LOCAL ENVIRONMENT**

In recounting his own ecocomposition efforts at Keene State College in New Hampshire, USA, Mark Long (2001) draws attention to the concept of tying academic literacy to cultural literacy: "The correlation between academic and cultural literacy is inspired by the democratic ideal of an informed and involved citizenry" (p. 131). This is a very familiar idea; however, in recent decades, there has been a clear shift—or perhaps more accurately, a persistent questioning—of what such literacy should include and what an informed and involved citizenry should be concerned with. According to Long, "for an increasing number of college and university teachers, the common problem in need of constructive address is the impact of human culture on the physical environment. In the humanities in particular, educators have therefore sought to shift emphasis from cultural to environmental literacy" (p. 131). Citing David Orr (1992), whose work focuses on the need for widespread ecological literacy, Long points out that despite this shift in thinking, the same basic challenge that has always accompanied critical pedagogy in general remains: change cannot happen if education continues in the same fashion that gave rise to (or at least failed to prevent) the problems at hand. An educational shift in line with these changing ideas of literacy would inevitably involve a greater focus on place, at any level, and it could involve a focus on the local in order to give students a meaningful starting point in addressing "environmental literacy."

Like many ecocompositionists or teachers otherwise concerned with cultivating environmental literacy, Long views his pedagogical practices and philosophies as related to Paulo Freire's concept of "critical consciousness" in particular (Freire: 1996). A greater awareness of students' own reality can increase their ability to foment needful changes in that reality—which today are highlighted by well-recognized environmental and social issues at a planetary scale as well as myriad regional local issues. Accordingly, in today's context of economic globalization, as explained by Henry Giroux, "literacy as a way of changing the world [has] to be reconceived within a broader understanding of citizenship, democracy, and justice that [is] global and transnational" (Giroux: 1997 quoted in Long: 2001, p. 132). Again, this represents a call to redefine literacy, accounting for the fact that previous conceptualizations of literacy are no longer adequate for today's context for various reasons—they may lack both environmental and "global and transnational" components. As Long explains, "the ambitious goal of linking academic and ecological literacy hinges, in part, on redefining the term literacy and then using it to address the local and global dimensions of environmental problems" (p. 132). It hinges, in other words, on what academic literacy has typically failed to address thus far but is now seen as needing to address. Some thinkers promoting such change, including David Orr, have even "[argued] for placing environmental education at the center of a liberal education that seeks to develop whole, balanced persons" (Orr: 1992 cited in Long: 2001, p. 132). But such an effort would involve more than simply introducing environmental themes in class: "Its explicit goal is to encourage students to see the world in certain ways and to consider the moral and political implications of their life-style. The pedagogical outcome would then be students able to make reasoned choices based on an environmental ethic" (Long, p. 133). In the EFL context, the pedagogical outcome of such an approach would extend to language production itself, as they would be considering the implications of their target language acquisition and production for themselves in their own environment as well as seeing it in the context of the wider world.

However, the question of how to present such an environmental ethic and lead students to examine their own lifestyles is not easily answered, and there have been notable missteps associated with otherwise well-meaning efforts to raise environmental awareness, as Long explains:

The working definition of environment guiding the field of environmental education conflates the inclusive term *environment* with the exclusive term *nature*. Working within the limited conceptual framework of this definition, the environmental educator understands human beings and their culture as apart from the natural world. In practice, this reductive definition leads environmental educators to lead the ritual pilgrimage of students from the "isolated indoor practices" of the traditional classroom with the intent of reconnecting students to the natural world. ... However, with notable exceptions, the ritual of retreat to nature in the writing course simply leads most students nowhere. What students actually find in writing *from* nature is not reconnection but reconfirmation of their existing sense of place in the world. (p. 135)

Here Long presumably refers to students in the US, but this issue applies equally, or perhaps with even greater urgency, to EFL students at any level, who are already by default entering a politically charged educational realm in which the worst manifestation of "reconfirming their place in the world" would be to have the English-speaking sphere presented as a more advanced, righteous, and worthy world than their own, perpetuating a centuries-long oppressive pattern (Motha: 2014). On the other hand, a pointed effort to focus on students' local environments in the English classroom could be productive and even liberating, but as Long illustrates, these themes must be approached with care.

He goes on to highlight an additional concern related to the dichotomy described above (the conceptual frameworks of inclusive *environment* versus exclusive *nature*), one which may have direct pedagogical consequences: "the study of *the* problem and *the* crisis of the environment leads students to write about issues of enormous complexity that quite frankly, as entry-level students, they are least equipped to handle" (p. 135). This potential challenge translates to issues in the realm of critical pedagogy and likewise to more immediate language-learning concerns. Presenting students with what amounts to a dark and complex vision of our fallen world standing in stark contrast to the pure, separate space of nature ultimately represents a failure—and furthermore, a missed opportunity—to foster a greater connection between learners and their environment, their own place, which is where critical consciousness, or any consciousness for that matter, must begin, and which is likewise an important site for learner engagement.

Long attempts to address this issue that he has identified in environmental education when he states, "Environmental literacy requires the far more difficult capacity to determine when our established habits of observation and principles of understanding do not apply to particular cases, to be able, when conditions insist, to imagine alternative ways of living in, and learning from, the world" (p. 136). However, he is quick to admit that cultivating this level of reflection is far too lofty a goal for a first-year composition class, and this is doubly so for the majority of EFL classes, even at higher levels, in which not only students' linguistic development but the goals of the course would preclude an extensive exploration of the advanced capacity Long describes. In place of cultivating this capacity, he offers an alternative:

The task for ecocomposition is to determine the pedagogical strategies and contexts to set in motion a process that students might choose to follow through these more ambitious ends. This version of ecocomposition invites students to begin thinking about the consequential ways they have already established a working relationship with the discerned features of the environment in which they are currently struggling to find a place (p. 136).

For EFL students, this "environment in which they are currently struggling to find a place" is often multifaceted and complex, as they stand with one foot in the local realm of their communities and one foot edging out the door toward the global realm, a portal supposedly opened by learning the English language. Whatever the case may be for the students in a given class, it is difficult to dispute the idea that teachers should attempt to understand their students' environments and situations, whether they fit this scenario or not. For

many EFL classes, a proper ecocompositionist approach could mean encouraging students' connections to and cultivating their awareness of their local environments even as their consciousness is simultaneously expanded to embrace "the global," a large and indeterminate realm that might be seen as quite alien to their home place. It is crucial to begin by leading students to think about how they have already established connections to their environments—to encourage them to nurture and perhaps reimagine their connections with the school grounds, for example, or the local neighborhood or city, rather than guiding their attention away from it. In his own context, Long argues for encouraging students' connection with campus in particular as a local environment:

[focusing on the campus environment] productively unsettles many of the limiting assumptions about what constitutes environmental literacy. Students need to reflect on how a relationship to a particular environment has been constructed—and how that relationship might be changed. But it is only by expanding the term *environment* to encompass more than discerned landscapes, and rather than simply using the term *environment* as a synonym for nature, that more students will begin to find reasons to take their relation to the environment seriously (p. 137).

In other words, though the goals of environmental literacy would likely be seen to align with the former ("[reflecting] on how a relationship to a particular environment has been constructed—and how that relationship might be changed"), expecting to bring students to that level of self-reflection is untenable without first fostering a more basic awareness and appreciation of their connection to their own place (or ensuring that this already exists and further promoting it through discussion and/or assignments).

In the EFL classroom, encouraging target language production and composition about general environmental awareness (which an examination of modern EFL textbooks will reveal is increasingly common) without encouraging learners to consider their own local environment, which can serve as a counterpoint to the global context of English, is likely to result in reduced student engagement at best, which could have direct pedagogical consequences. In more severe cases, it will foster a lack of awareness or concern for students' own place, which again mirrors the darker trends that have contributed to English becoming a global language in the first place (Motha: 2014), though no instructor would claim to consciously desire this outcome. Long explains how his own ecocomposition-inspired course takes such issues into consideration:

The course invites students to consider the enterprise of writing as a complex and continuing engagement between the self and the environment. It defines writing as a process of engagement with existing structures of thought, about the past and the present, as well as the future; as a rhetorical and dialogic activity that seeks to connect the thoughts of the individual to the ideas and aspirations of the community, whether academic, disciplinary, or cultural; and it encourages a definition of composition as an attentive and disciplined process of engagement with the particular, everyday circumstances of the environment in which any act of writing takes place (p. 139).

Though not necessarily appropriate for explicit presentation in an EFL course, unit, or project focused on composition, if teachers can approach their planning and classroom objectives with this view of composition in mind, in line with the concerns detailed above, it can be beneficial in terms of both critical pedagogy and immediate, lesson-level concerns. It will give students an arena for language production and for various forms of composition in which they genuinely care about what they are meant to speak or write about (providing the teacher has been attentive to their students). Privately, teachers may feel that finding this local ground for engagement corresponds with what students ought to care about; or alternatively, students themselves will be given the space to more clearly articulate what matters to them, which the teacher can take note of as part of a recursive process of course planning.

Despite its focus on university students in the US, I argue that Long's article is relevant to EFL teachers in Latin America, particularly those teaching various forms of twenty-first century composition and especially those

interested in incorporating ecocomposition or some form of environmental education into their courses. Perhaps Long's most important point is the following, which is hopeful yet cautionary in nature:

Calls for shifting our attention from appreciation and interpretation to intervention and action, to participation and experience rather than intellectual isolation, often rely on a disabling dichotomy between thought and action. While understandable, these calls for transformation risk limiting the potential of environmental literacy by demanding that students assume and act upon a set of values that may not be their own. As with many other academic activist agendas, ambitions for the ecocomposition course are too often guided by a belief in the continuity between what students do in the classroom and what we imagine them doing once their coursework comes to an end. In fact, the greatest risk for a course in ecocomposition is to determine the continuity between coursework and the work of life in advance (p. 141-142).

Indeed, rather than envisioning what students will do in the future or imagining any particular continuity extending from within the classroom to without, it is important to focus on where students are now, to ask them to bring their worlds to class in a way that is both engaging and comfortable, and then, in a carefully thought-out manner that might involve the global interactivity of the internet, for example, to discuss and reach out to the complex new worlds that students may enter via the English language. An EFL course informed by ecocomposition might proceed fruitfully from this grounded, generalized starting point.

Long offers relevant meditations on incorporating environmental education into other pedagogical efforts, which may appeal not only to EFL teachers but to any instructor in the early 21<sup>st</sup> century who wishes to take steps toward a more environmentally literate classroom. He recounts the following:

I have learned to appreciate the elusiveness of the ecological and human systems we ask our students to better understand. Similarly, I have learned that the literacies of environmental writers and activists are, at their very best, fundamentally speculative. And I have learned to humbly acknowledge that even the best versions of the human relationship to the environment, and the most important and consequential solutions to problems of environmental concern, have been the product of thinking beyond a set of assumptions about what should or should not be done (p. 142).

Just as any experienced outdoorsperson will enter an actual wilderness with humility, intending to go lightly and ever conscious of the complexity and tentativeness of the surrounding beauty and their presence within it, educators who wish to bring the environment into the classroom must tread with similar care. These educators must understand that in order to truly undertake to protect the beauty of that other world out there—which will likely be a small step at best, at least as a language instructor—this beauty must be understood to exist on a continuum with the darkest, most trash-filled corner of the city, which likewise pulses with a life force and which some student might skillfully navigate on a daily basis on their way home.

Long ends his essay with this thought: "Yes, I have affirmed why we need to move our students outside the single idea that human beings are the center of all things; but I have been reminded why we need to help them understand, again and again, how the human center gives meaning to the world in radically specific, and consequential ways" (p. 143). The latter point must not be lost sight of in the EFL classroom; indeed, especially in the international context of foreign language teaching, it must be expanded to be understood not as *the* human center but as many shifting, overlapping human spheres of knowledge and meaning, which ought not be dismissed or placed in a hierarchy—at least, this is not the business of the language teacher. Instead, we should encourage students to start where they are, from their own human centers: their families, friends, and neighbors; their educational and local/regional/national communities. From here they can better approach the global realm to which English offers a door, and, simultaneously, they can be better prepared to widen their knowledge and cognizance and share that which they already possess, of their own neighborhoods, cities,

lands, and beyond, buoyed by a reaffirmed recognition of being at home in the world and in their own perceptions of it yet able to express their place in a new language and to a greatly expanded audience. In cautiously considering what our students might do in the future, cultivating this general type of perception and ability can be both pedagogically equitable, if properly planned and executed, and environmentally sound.

### **ENGAGING THE LOCAL ENVIRONMENT**

Though it must be acted upon with great care, the impulse to have one eye on students' potential futures begins with the same productive move as does considering their lives outside the classroom in the present. This action allows for the possibility of addressing the theory-practice gap of environmental engagement and simultaneously increasing student motivation, which Annie Merrill Ingram (2001) describes in the context of ecocomposition, offering a model based on service learning, which allows students to work outside the classroom in meaningful engagement with the community. Relating such activity directly to the pedagogical goals of composition, she explains, "students who work outside the class and in the community develop the trust and interactive skills that enable them to succeed in composition activities such as peer review and substantive revision" (p. 210). Though service learning is not what I aim to discuss in this paper, it can provide useful analogies to ecocomposition-inspired projects that might be carried out in the EFL classroom, which if not involving actual service, could be seen to involve the creation of a "virtual" service (such as the creation of a local wiki [Lundin: 2008, Walker & White: 2013]) that involves going out into the local community. Such projects can be carried out in EFL locations in which actual opportunities for service learning as it is commonly conceived are limited or nonexistent; these alternative projects would still involve students setting out together into the community to do meaningful work. In describing her own service learning endeavors as a professor, Ingram refers to an important factor in facilitating this outreach:

Service learning need not—indeed, should not—replicate the kinds of anthropocentric hubris and domination that have led to the current state of ecological crisis. Service learning, in contrast to service per se, tries to avoid such pitfalls by integrating the extra-disciplinary with the curricular: by preparing students intellectually for their extracurricular projects beforehand and engaging them in thoughtful reflection afterward, service learning as a whole encourages students to analyze their attitudes toward the environment (p. 214).

This view does not rely on the harmful dichotomy illustrated by Long, which traverses the axis of action versus thought as well as that of the pure natural world versus wherever students actually are. On the contrary, Ingram calls for preparation for the explicit melding of the classroom and the community through a pronounced pedagogical effort both before and after the actual community involvement. In an EFL setting, with the type of pedagogical approach I have suggested, this general pattern could be superimposed to include the exploration of existing locally relevant authentic materials, materials in English that deal with local locations or themes (Thomas: 2014). This would obviously include linguistic foci relevant to curricular objectives, and it would occur prior to students actively engaging with their own place by creating their own authentic materials to share with a wider, more global context. The final step would involve reflecting on the experience as speakers of English as a foreign language who have bridged not only the classroom and the local environment but also the realms of the local and the global—that is, writing as bona fide members of a global community, via composition and meaningful communication in English—in addition to their own local communities.

In a similar vein, and one that is, incidentally, highly relevant to foreign language learning goals in particular, Ingram addresses intellectual development:

Reflection and evaluation should always be included in the service learning process. Early on, guided reflection (asking students specific questions about their service experience) can give them models for

thinking about the experience in terms of their intellectual and personal development; as they become adept at evaluating and reflecting on what they have accomplished, this kind of structured guiding will become unnecessary (p. 219).

For the EFL context, this process demonstrates how linking students with their own communities and places can facilitate a process which is essential for foreign language learning: increased autonomy in language production. If it is important for native-speaking composition students to gain an increasingly independent command of their own voices as writers, it is even more crucial for L2 writers, who indeed work in a context in which such autonomy is the end goal of not only composition but of virtually all language learning activity (Brown: 2015, p. 70). One recommendation Ingram offers toward this end in her own teaching context is to "have students keep a regular service journal: if possible, do so electronically in a format that enables all students to have access to the journal" (p. 219). Adapting such a model to ecomposition-inspired work in the EFL classroom not only increases recognition of the discursive connections among the students as they work within their own communities from a foreign language perspective but also provides a perpetually sought-after opportunity for genuine interaction in the target language, in this case with each other as a class, facilitated by, for example, a project wiki or a class blog. This could also be extended to include interaction with other speakers of English, including native speakers, via farther-reaching online collaboration (Langer de Ramirez: 2012).

Like Long, Ingram is careful to direct would-be followers of her pedagogical model to ground their ecomposition endeavors in a human space, though it need not be human-centric. She quotes social ecologist Murray Bookchin, who states that "only insofar as the ecology movement consciously cultivates an anti-hierarchical and a non-domineering sensibility, structure, and strategy for social change can it retain its very identity as the voice for a new balance between humanity and nature and its goal for a truly ecological society" (1991, quoted in Ingram: 2001, p. 215). Ingram offers her own interpretation and example of this concept: "Sustainable practices ... consider the impact of humans not only *on* their environment, but also *in* their environment. Preserving the rain forests, for example, is short-sighted at best and exclusionary and inhumane at worst if it neglects the economic viability of local rain forest communities" (p. 215). Similarly, pedagogy inspired by ecology, whether the ecological nature of discourse and our students' relationships to place or pressing global environmental realities and concerns, must also be anti-hierarchical, which in many cases will mean grounding such approaches in the students' local environment first and mindfully reigning in personal views and tendencies on the part of the instructor, especially if they are distant from or fail to consider the students' realities in favor of the aforementioned conflation of *environment* with an unspoiled, threatened place apart called "nature" upon which our human world merely encroaches.

### **SUSTAINABLE COMPOSITION: AN EQUITABLE BRIDGE FROM THE LOCAL TO THE GLOBAL**

Presenting a view of ecomposition, or sustainable composition, that is well in line with the needs of many of today's EFL teachers and students (and like most of the other thinkers discussed here, without explicitly intending to), Derek Owens opens his essay "Sustainable Composition" (2001) by sharing various concepts of *sustainability* that "present a holistic definition of [the term] useful to educators who agree that we have a responsibility to invent a locally based, pedagogical ethic informed and inspired by an awareness of the need to think and act sustainably" (p. 28). However, he goes on to point out that "the problem is that so far sustainable culture remains a goal, not a reality. ... those of us in the consumer class are not living sustainably" (p. 28). This presents a conundrum, especially considering that many of today's students, including in the EFL universe, are either already part of what could be called the consumer class or aspire to be, and instructors are likely part of it as well. Owens is likely to find more supporters than detractors of his pronouncement that "institutions of higher education that ignore or work against the goal of building a sustainable culture are indefensible," but he makes sure to point out that outside of specialized disciplines such as environmental studies, "educators ...

need to imagine ways in which sustainable pedagogy might surface in our classes” (p. 29). Such imaginative effort is required because sustainable pedagogy is not a given, and it does not necessarily come easily or automatically.

Owens believes that composition is a key discipline in which this change can happen, as a cross-disciplinary field that resists and sometimes even exists in opposition to specialization:

The cross-disciplinary permeability of the composition classroom makes it a logical working space where students can further investigate the past and future of local environments, their current jobs and future career goals, their cultures (a number of which are increasingly at risk, especially linguistically), and their futures—all of which are and will continue to be affected by our ability to live sustainably (p. 29).

EFL composition is also cross-disciplinary, especially in the context of the World Wide Web, which has grown not only more interactive but also more accessible by orders of magnitude, and which implies a new conception of composition that practically necessitates a redefinition of the immediate goals of the language classroom. Indeed, the web likely represents many EFL students' first experiences with communicating with native English speakers (beyond the teacher, where applicable) or their first forays in creating authentic materials in the target language. This is a driving force behind language teachers' rapid adoption of web tools in their classrooms, which has been centered on various forms of increasingly interconnected composition (Walker & White: 2013, Langer de Ramirez: 2012).

Owens describes himself as “surreptitious in my approach to promote initial forays into sustainable thinking. Not only am I conscious about making my students feel that they have been misled into taking a course in ecological economics more than composition, but I have little interest in lecturing about anything, sustainability included” (p. 31). His reasons for being surreptitious are honest and relatable, and they make sense given his attentive concern for the primary curricular goal of teaching composition and students' expectations therein. These reasons are also likely to correspond to effective pedagogical choices on Owens' part, as most students in classes that are not specifically aimed at sustainability material may not want ecological themes forced upon them (though many may be interested at some level), nor can we expect them to desire, never mind pay attention to, drawn-out lectures or readings on the subject.

In place of insisting on sustainability topics, Owens is careful to pay attention to his own students and what matters to them in the pedagogical context. He continues,

Within the composition classroom, which of course must preoccupy itself with student writing more than anything else, I am content to downplay not only the assigned readings but my own interest in sustainability in order to try and respond to my students' concerns about what they are writing about (p. 31).

To truly engage students through place-based assignments and activities (of which Owens provides several useful examples that could easily be employed in the EFL classroom), teachers will need to be prepared for the fact that themes related to sustainability may be overshadowed by other concerns that students have about their own environments, even if sustainability has been regular topics in class. Owens seems right in responding to “students' concerns about what they are writing about” in place of pushing his own interests, no matter how important those interests are; pedagogically, this move keeps the class focused on its stated aim, student writing, and it is likely to maintain learner engagement more effectively. That said, the focus can easily remain on issues of environment:

In giving students the chance to write about and investigate themes that matter to them, it is not hard to create a classroom environment where all of us can reflect on issues directly and indirectly related to sustainability: what makes a neighborhood good or bad; what makes jobs desirable or miserable;

and what it means to preserve a culture, whether or not our prospects for the short-term future look hopeful or scary (Owens: p. 31).

This only begins to demonstrate how students' own interests can meld with issues related to their local context, and by extension a wider context of environmental awareness. Owens goes on to list several composition projects that focus on students' own environments, all of which are highly applicable in Latin American EFL classrooms, though perhaps with substantial modifications (p. 30-34). In explaining the basis for his Oral History Preservation Project, which involves interviewing an older family or community member or friend, he explains,

Part of my motive in creating this assignment is to help students understand the value of preservation. It is the same motive one finds in various green readers, where students read about damaged ecosystems and the demise of rain forests, but for my urban and suburban students it makes more sense to work locally, and to focus on what many of them truly want to preserve: their family stories (p. 33).

It is important to bear in mind that students can fully understand values associated with sustainability, such as preservation, first hand and without having in-depth exposure to information about ecological crises. In fact, examples such as Owens' oral history project may be a more meaningful route, at least initially, to imparting a significant and lasting understanding of sustainability concepts. In an EFL context, this could naturally involve the translation of what is important to students, their families, and their communities into a language that could allow a much larger potential audience to understand.

By tapping into what matters to students in their local environments, in their own lives, Owens may be doing more to break sustainability out of its specialized realm than instructors who take a pointed and hardline approach to doing so, though he admits that he has "no idea" if his methodology will have any measurable result in terms of educating students about sustainability (p. 34). He also adds that he himself cannot claim to live a sustainable lifestyle given what he knows about the effects our species has on the biosphere, and thus he cannot expect his students to do so either. Despite his uncertainty and his own admission that he does not live completely sustainably, he likewise has developed locally-focused composition assignments that encourage sustainability for the following reasons:

Partly out of fear—fear that if we don't make sustainability part of our ongoing conversations, regardless of what disciplines we teach in, things are just going to get worse. Partly out of a need to cultivate a space for honest communication within a culture like ours that is so pervasively silent and ignorant about the implications of our consumer addictions. Partly out of the desire to make the classroom as cross-disciplinary as I can, and in ways that ultimately relate to my students' immediate, local lives (p. 34).

All of these reasons can be seen as related to language teaching, whether at personal or academic levels, but Owens' final reason is the most relevant: the focus on sustainability that he describes, rather than drowning out students' actual concerns, invites students to bring what is most important to them into the classroom. It is a strongly integrative tendency, joining various potential academic disciplines, students' own lives within and without the classroom, and ultimately the local and the global.



## CONCLUSIONS

Above all, the ecocompositionists above develop sustainable composition and ecocomposition based on the freedom they have as language instructors to select topics and materials. Owens asks, "If the teacher can make the students read and write about almost anything, what are *the* most important things for them to read and write about?" In attempting to answer this question, he continues:

From this perspective, the classroom becomes a course in local, necessary knowledge – a thumbnail sketch revealing not only what the teacher deems important for students, but what is most important, period. Teachers who view their courses this way have something to contribute to conversations about the larger curriculum. Not because faculty presume to be authorities in ecological economics or regional planning or environmental studies, but because we supposedly know something about designing pedagogical environments where information from a variety of sources might be choreographed with student writing in ways that are, if we are doing our jobs, supremely relevant to students' lives (p. 35).

Applying a similar ethic to EFL courses and to EFL composition in particular aligns well with concerns related to local relevance while also addressing the global community students are ostensibly joining by learning English. This approach is refreshing and ultimately may be the most appropriate model to draw inspiration from for EFL teachers who wish to experiment with ecocomposition-inspired projects and activities in their classrooms.

Most of us are acutely aware of the stakes in the looming ecological crises we face, but ecocompositionists, while offering ways to raise awareness, are also ready to accept the limitations of their roles and the needs of their students, even when this might mean straying from ideals regarding sustainability or preservation. Importantly, though, their approach can make a difference anyway—and not in spite of this cautious attitude, but because of it. Though unabashedly comfortable with limitations that might preclude the achievement of pedagogical objectives related to sustainability, the approaches described above appear to make ecocomposition itself more sustainable and make its future as a pedagogical mainstay of composition teaching, not just in the US but in other contexts such as Latin America, a possibility. As encouraged by the environmental movement itself, it is important assign a premium value to sustainability, even if various objectives and ideals might be overrun in the process of securing it. The three teacher-scholars discussed in this paper present related visions of ecocomposition that hold that sought-after quality of offering opportunities for both sustainability and growth. The latter quality could refer to growth not only at home, but also abroad, which may in fact offer the greatest growth potential of all.

## BIBLIOGRAPHY

- BOOKCHIN, M. (1991). "Social Ecology", en: *The Green Reader: Essays toward a Sustainable Society*. Mercury House, San Francisco.
- BROWN, H. D. (2015). *Teaching by Principles* (4th ed.). Pearson, White Plains, NY.
- EGBERT, J. & YANG, Y. (2004). "Mediating the digital divide in CALL classrooms: Promoting effective language tasks in limited technology contexts", *ReCALL*. Año: 16, n° 2, pp. 280-291.
- EGBERT, J. (Ed.). (2010). *CALL in Limited Technology Contexts*. CALICO Monograph Series N° 9. CALICO, San Marcos, TX.

- ELSHERIF, E. A. (2013). "Raising Awareness: Introducing Ecocomposition into EFL Writing Classroom", *Arab World English Journal*. Año 4, n° 1.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed (Revised)*. Continuum, New York.
- GIROUX, H. (1997). "Remembering Paulo Freire", *JAC*. Año 17, n° 3, pp. 310-313.
- HAUSCHILD, S., POLTAVTCHENKO, E., & STOLLER, F. L. (2012). "Going Green: Merging Environmental Education and Language Instruction", *English Teaching Forum*. Año 50, n° 2, pp. 2-13.
- HOCKLY, N. (2013). "Digital technologies in low-resource ELT contexts", *ELT Journal*. Año 68, n° 1, pp. 79-84.
- HOCKLY, N. & DUDENEY, G. (2014). *Going Mobile: Teaching and Learning with Handheld Devices*. Delta Publishing, London.
- HWANG, C. C. (2005). "Effective EFL education through popular authentic materials", *Asian EFL Journal*. Año 7, n° 1, pp. 90-101.
- INGRAM, A. M. (2001). "Service Learning and Ecocomposition: Developing Sustainable Practices through Inter- and Extradisciplinary", en: *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*, SUNY Press, Albany, NY, pp. 209-223.
- LANGER DE RAMIREZ, L. (2012). *Empower English Language Learners with Tools from the Web*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- LONG, M. A. (2001). "Education and Environmental Literacy", en: *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*, SUNY Press, Albany, NY, pp. 131-145.
- MARTEN, G. G. (2010). *Human Ecology: Basic Concepts for Sustainable Development*. Routledge, London.
- ORR, D.W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. SUNY Press, Albany, NY.
- OWENS, D. (2001). "Sustainable composition", en: *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*, SUNY Press, Albany, NY, pp. 27-37.
- SETYOWATI, L., & WIDIATI, U. (2014). "Integrating Environmental Education into a Genre-Based EFL Writing Class", *English Teaching Forum*. Año 52, n° 4, pp. 20-27.
- STANLEY, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- THOMAS, C. (2014). "Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials", *English Teaching Forum*. Año 52, n° 3, pp. 14-23.
- WALKER, A. & WHITE, G. (2013). *Technology-Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- YILORM, Y. & ACOSTA, H. (2016). "Neoliberalismo y proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: Una mirada dialéctica del estado del arte en sectores vulnerables", *Revista Cubana de Educación Superior*. Año 35, n° 3, pp. 125-136.

### **BIODATA**

**Andrew Lee SIGERSON:** Master of Arts in English, conc. Composition and TESOL, Northwestern State University, EEUU. Bachelor of Arts in English, conc. Literature, Ramapo College of New Jersey, EEUU. PhD student in English at Old Dominion University, Norfolk, VA, EEUU, focusing on the subjects: L2 literacy, critical pedagogy in EFL, and technology-enhanced language learning (TELL). English professor at the Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Website: [sites.wp.odu.edu/andrewleesig/](https://sites.wp.odu.edu/andrewleesig/)



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 264-279  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### De la justicia global o de las acciones humanitarias. Una discusión con el nacionalismo

*Global justice or humanitarian actions. A discussion with nationalism.*

**Pedro P. SERNA**

<https://orcid.org/0000-0003-1648-7266>

[psema@uninorte.edu.co](mailto:psema@uninorte.edu.co)

Universidad del Norte, Colombia / Grupo Studia Colombia

**Jhon A. TITO AÑAMURO**

<https://orcid.org/0000-0002-0860-8331>

[jalbertotito@yahoo.es](mailto:jalbertotito@yahoo.es)

Universidad del Atlántico, Colombia / Grupo Depcipe, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110929>

#### RESUMEN

El artículo plantea el debate entre nacionalistas y autores que defienden un carácter de justicia que supera las fronteras nacionales y que obligaría, en términos de justicia, a reparar a los pueblos empobrecidos. Se afirma que estas posiciones nacionalistas defienden un carácter más solidario o humanitario que compensatorio por los daños causados a otros países con un modelo económico colonial y depredador de las riquezas de las naciones en el sur. Al final, lo que se quiere mostrar es que, a pesar de todos estos argumentos de corte nacionalista, no se resuelve la falta de justicia con aquellas naciones empobrecidas.

**Palabras clave:** Justicia, nacionalismo, Rawls, justicia global, reparación.

#### ABSTRACT

The article raises the debate among nationalistic views and authors who defend a character of justice that goes beyond national borders and would force, in terms of justice, to repair impoverished people. It is affirmed that these nationalist positions defend a more solidary or humanitarian character than compensatory for the damages caused to other countries with a colonial and predatory economic model of the wealth of the nations in the south. In the end, what we want to show is that, despite all these nationalist arguments, the problem of the lack of justice with those impoverished nations is not resolved.

**Keywords:** Justice, nationalism, Rawls, global justice, reparation

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 28-07-2020



## INTRODUCCIÓN

Rawls ha concebido la comunidad política como un sistema cooperativo; como una asociación en la que todos sus miembros contribuyen económicamente para sostener una serie de instituciones que permitirían su funcionamiento. Por ello es pensable que todos sus miembros supongan que los beneficios, las ganancias, etc., sean distribuidas equitativamente. El criterio es únicamente participar de esta sociedad como cooperante. La cooperación evidencia la idea que de reciprocidad tiene Rawls y que debe estar definida por las mismas instituciones que objetiva y públicamente distribuyen las responsabilidades y los derechos de cada uno de los ciudadanos. Entre ellos existe la confianza en el cumplimiento de estos deberes ya que si, por el contrario, no aportan, la ley hará lo que le corresponde en términos sancionatorios.

Partiendo del presupuesto teórico de la visión rawlsiana de una justicia que obedece a los requerimientos internos de un Estado o lo que llamaríamos una sociedad cerrada (Grueso: 2012), consideramos importante presentar las visiones de autores que refuerzan dicha posición, afirmando además la inconveniencia o inviabilidad de una justicia con carácter cosmopolita. Son distintos autores y de distintas tendencias que se encuentran en esta visión más de corte nacionalista.

No queremos reducirnos a la concepción tradicional de nación en su acepción étnica, como un grupo que comparte ciertos rasgos culturales sino como un grupo de personas que, compartiendo cierto territorio y condiciones históricas, culturales y políticas definidas, se diferencian de sus vecinos y que son conscientes que esta diferencia les hace poseedores de ciertos derechos reconocidos positivamente dentro de su territorio<sup>1</sup>. Es la misma visión que ha primado desde el siglo XIX, en la que se concibe un Estado- nación surgido a partir de una concepción legal soberana, que fundamenta la fuerza, convoca y genera sentido de pertenencia.

A pesar de las críticas que puedan recibir algunas posiciones nacionalistas, es necesario reconocer que las formas más elaboradas de justicia; la organización de la redistribución de los bienes y el control sobre lo público, se sitúa al nivel del Estado (Demuijnck: 2005 p. 65). Aquí lo importante para el debate es el efecto de una concepción nacionalista de justicia en términos de pensar la prioridad y las posibilidades de realización de una justicia distributiva y el tipo de relación solidaria que se establece con personas de países distantes (McMahan: 1997, p. 109).

El carácter de nación evidencia la priorización frente a los no nacionales. Ahora bien: ¿cuál es la justificación para este tipo de prioridad? ¿Se fundamenta única y exclusivamente en la cercanía y en la tradición del realismo político que le da centralidad al Estado? ¿Es más importante el carácter de ciudadanía, por encima de otras consideraciones? ¿Ha cambiado en algo la percepción del conciudadano ahora que tiene más contacto con lo global? ¿Qué consideración hay en torno al valor de la persona en el momento de justificar acciones en beneficio de ciudadanos de otros países?

Para todo este trabajo vamos a partir de la concepción política realista tradicional y de la propuesta Rawlsiana que defiende los términos de justicia en la distribución, los cuales sólo se aplican al interior de las sociedades establecidas, regidas por un corpus institucional que le da sustento a un esquema legal y realiza las definiciones públicas que se tienen de justicia. Acudiremos a algunos autores importantes rawlsianos o no, que defienden, con argumentos claros, un modelo nacionalista de justicia.

En la primera parte de este apartado del trabajo retomaremos algunos elementos en torno a las características y contextos del Estado que sustentan las concepciones tradicionales sobre la justicia, la ciudadanía, la economía, las relaciones internacionales, etc. que tiene el Estado; y en la segunda parte abordaremos explícitamente el tema del nacionalismo liberal, haciendo hincapié en las diferencias con respecto a las propuestas del cosmopolitismo.

---

<sup>1</sup> Como no desarrollaremos en este trabajo el concepto de nacionalismo, ni pretendemos realizar un debate en torno a si se deba hablar o no de Estado – Nación o simplemente Estado, sugerimos los siguientes textos que ayudarían a ampliar la información sobre el concepto: Leoussi, A. (2001); Gans.C. (2003); Spencer y Wollman (2002); Doyle y Pamplona (2006); Marx, A. (2003); McMahan & McKim (1997); Smith, A. (2000)

## ESTADO – NACIÓN: NUEVOS CONTEXTOS, NUEVOS RETOS

### El realismo político

El realismo considera que el Estado tiene que ser la única unidad política de poder al interior de su territorio y que este es lo suficientemente racional para sostener el poder y la capacidad de administrar todos los asuntos internos. El realismo político hace un aporte fundamental a la hora de definir el nacionalismo y principalmente en referencia al tema de las condiciones para el establecimiento de una justicia a nivel global. Esta concepción define la capacidad y la autonomía de un Estado con respecto a otros y la relación que tiene con ellos. De ahí que se hace fundamental la búsqueda de seguridad frente a posibles amenazas y la necesidad de establecer vínculos que permitieran mayores posibilidades de una respuesta bélica eficiente en el momento que se requiera frente a otros Estados.

La ausencia de una autoridad en el concierto internacional, propuesto como argumento importante por parte del realismo político, parece proponer que, si *“se quiere establecer un orden duradero y pacífico entre los Estados, este tiene que sostenerse en las capacidades de adecuación de los intereses nacionales a las exigencias de un sistema basado en la amenaza mutua, y no en un derecho que trascienda las fronteras de los Estados particulares”* (Cortés: 2007, p. 138). Para esta visión realista, el Estado es el protagonista de las acciones y las decisiones en el ámbito internacional, guiado por sus intereses particulares. No cabe algún tipo de fundamentación de carácter universal de corte moral o político (Cortés: 2011, pp. 28 -36)

El realismo, tradicionalmente concebido, ha sido el modelo dominante de las relaciones internacionales y el garante de la auto-preservación del Estado y tiene como fundamento una concepción del ser humano egoísta y preocupado fundamentalmente por su sobrevivencia. Recurrir a ciertos principios morales a nivel internacional solo lograría el debilitamiento del Estado y generaría situaciones de riesgo para la estabilidad y seguridad interna. Lo que prevalece es el interés nacional y, por ello, parecería que la norma que regula la convivencia internacional es la anarquía, pero ¿qué tan cierto es que, por estar el mundo constituido por Estados soberanos, a nivel global solo queda la anarquía? Esta concepción tradicional está determinada por la desconfianza natural originada en el egoísmo individual y la búsqueda de seguridad que, de acuerdo con esta visión, se evidencia también en las relaciones internacionales, porque frente a otros Estados estamos en una situación de estado de naturaleza del que parece imposible salir y sólo podríamos llegar a convivir con algunos acuerdos que limiten las pretensiones egoístas de parte y parte (Lutz-Bachmann: 2004, pp. 52-54).<sup>2</sup>

Una versión distinta es la del neorrealismo (Shimko: 1992; Forde: 1995; Waltz: 1988) que independiza el realismo de la condición egoísta humana y le da un carácter más sistémico. No se parte del deseo de poder y dominio sobre el otro, sino del temor originado en la anarquía existente a nivel internacional. Es imprevisible el que un Estado ataque a otro. El comportamiento de los Estados está marcado por el miedo, no por la seguridad del deseo de dominio del otro, sino por el temor generado en la fragilidad del sistema internacional. La preocupación principal no es el poder, como en el modelo realista tradicional, sino la seguridad (Shimko: 1992, p 294), el equilibrio. Pero no necesariamente un equilibrio de poderes, sino el que surge de los acuerdos y posibilidades racionales de entendimiento; pero en general, siguen insistiendo los realistas que en la realidad internacional impera la anarquía, lo imprevisible y por ello la inseguridad total. La seguridad nacional sigue siendo la preocupación fundamental de los Estados.

Bertrand Badie, (2001) hace una crítica interesante a estas distintas visiones del realismo. Considera que esta visión no tiene las condiciones para explicar los distintos cambios que ha venido dando el mundo. Hechos como el nuevo acercamiento entre Estados, que evidencia un orden mundial que ya no es territorial y que obedece a procesos de interconexión de distinta índole: comercial, individual, social, etc., en los que no interviene el Estado. Es un “orden” distinto que obedece a esquemas distintos de toma de decisiones. Otro hecho es, lo que el autor considera como el surgimiento de bienes públicos globales (Badie: 2001, p. 255) o

<sup>2</sup> Un trabajo importante sobre este aspecto es el realizado por Kenneth Waltz (1979, 2003)

asuntos de índole pública como los derechos humanos, el medio ambiente, la economía, el desarrollo, etc., y que generan movilización y ciertos niveles de intervención global. Un tercer hecho es el surgimiento de nuevos actores, no estatales con los que el Estado debe concertar ciertas decisiones, estos son las grandes empresas y consorcios, industriales y comerciales que pueden afectar positiva o negativamente la economía de un país.

Estos hechos implican ciertos cambios en la concepción que se tiene del Estado y en la manera como él se relaciona con los ciudadanos. Es a partir de esta nueva mirada que se hace necesario revisar los distintos argumentos que se plantean para justificar el nacionalismo.

### **Sobre el Nacionalismo**

El nacionalismo metodológico considera como procedente y razonable el que las reglas del juego de poder internacional se deban aplicar dentro del marco tradicional de la soberanía del Estado nacional, ya que este se convierte en la única posibilidad de legitimación de cualquier asunto de carácter internacional. En una fuerte crítica que Beck hace a los nacionalistas considera que ellos no se logran distanciar del Estado como forma inexcusable de legitimación de cualquier instancia global y por ello su fe en la "*validez secular, sobrenatural e infranqueable de la legitimidad del antiguo sistema de reglas nacional-internacional*" (Beck: 2004, p. 42).

Los nacionalistas consideran que todo ser humano está ligado a un Estado, ya que toda la humanidad está organizada en Estados, independientemente del modelo y del nivel de conflictos internos y consideraciones institucionales. Es por ello que todo poder que emana de la nación y todos los individuos están ligados a ella para poder realizarse como ser humano. De ahí que se considere que el fortalecimiento del Estado nación es fundamental para conseguir la armonía y la libertad global (Smith: 1983, p. 21)

Muchos de los autores nacionalistas tienen como referente a I. Berlin, (1979), quien considera que hay unos elementos comunes que se evidencian en la configuración de las naciones. La lengua, la raza, el territorio, la cultura, la historia son algunos de estos elementos, pero lo que se evidencia es que ninguna de estas características es un rasgo suficientemente fuerte para que surja una nación, pero evidentemente estaban presentes en el surgimiento de estas. Es en el siglo XIX cuando se va a considerar que este conjunto de elementos son los que van a propiciar las condiciones adecuadas para la existencia del Estado, pero que no es condición obligatoria para ello; es decir, no hay un modo único que nos permita asegurar el surgimiento del Estado y su existencia de un modo natural, de ahí que cobre mucha importancia la afirmación de Kohn cuando habla de la incidencia de la voluntad humana en el desarrollo de las naciones: "*la fuerza de una idea, no la voz de la sangre, es la que ha constituido y modelado las modernas nacionalidades*". O, también, "*la decisión de formarlas es lo que hace ante todo a una nacionalidad*" (1949, p. 21). No se trata por lo tanto de un orden que pudiéramos considerar inmutable y su futuro puede ser impredecible.

Es posible que algunos consideren el nacionalismo como peligroso en la medida que históricamente se ha utilizado para justificar muchas acciones irracionales contra personas e instituciones de otros territorios; pero es la corriente de pensamiento que le ha dado sustento a la organización actual de los Estados nación (Bresser-Pereira: 2008, p. 171).

El nacionalismo ha venido cumpliendo un papel fundamental como una de las expresiones de la modernidad capitalista (Bresser-Pereira: 2008, p. 174). Su surgimiento o por lo menos su consolidación está relacionada con los procesos de las revoluciones burguesas y con el desarrollo económico, social y político del siglo XIX (Gellner: 1994; Anderson: 1991) que han posibilitado el fortalecimiento del Estado, sin el cual, cualquier visión nacionalista sería borrosa, ya que hay una especie de coexistencia entre nación y Estado. Tal como dice Gellner "*el problema del nacionalismo no surge en sociedades desestabilizadas: si no hay Estado, nadie, evidentemente, puede plantearse si sus fronteras concuerdan o no con los lindes de las naciones*" (1994, p. 17).

El Estado ha tenido la capacidad para administrar los bienes, incidir en todo el territorio que administra y tener el control social y económico; y, además, justificar, de acuerdo con la estabilidad interna, una distancia y autonomía con respecto a otros Estados.

Según los nacionalistas *"la sociedad de la que formamos parte, nuestra cultura, nuestra nación, son inevitablemente elementos fundamentales a la hora de conformarnos como individuos completos"* (Tutor: 2009, p. 229). Esta caracterización desde el individuo se suma a la renovada preocupación por la seguridad nacional frente a las amenazas externas. Aunque los contextos han cambiado un poco después de la guerra fría, algunos insisten en la centralidad del Estado y el territorio; la visión de patria; etc. Efectivamente no se puede negar tampoco la importancia que ha tenido el Estado y el concepto de nación a la hora de favorecer el desarrollo económico de los individuos y de los pueblos (Teichova y Matis: 2003; 2004).

La concepción nacionalista cumple un papel fundamental en torno al tema de la seguridad jurídica que se ofrece al interior de las naciones, pues es su espacio privilegiado. Las normas internacionales son frágiles y a veces contradictorias. Este es el caso de la no intervención, que se opone a la eficaz defensa y protección de los derechos humanos. No hay un juez común; lo que hace que se encuentre mayor eficacia en las acciones y decisiones de un Estado. Nadie duda de las asimetrías existentes a nivel global que permiten que un país poderoso incida en la vida y decisiones de otro sin tener en cuenta el tratado de Westfalia o cualquier principio de soberanía (Krasner: 2001, p.17). Esto se evidencia en los procesos colonizadores del siglo XIX, que generaron tantos problemas en distintos continentes, sobre todo a la hora de la descolonización de estos Estados dominados por las grandes naciones internacionales. A pesar de existir una serie de normas internacionales, los gobernantes tienen que rendir cuentas, fundamentalmente, a nivel interno, ya que las normas internacionales tienen mucho menos fuerza a la hora de obligar a su cumplimiento (Krasner: 2001, p.17).

El patriotismo, como experiencia emotiva y carga ideológica, cumple un papel fundamental a la hora de generar compromisos individuales con el Estado, por un lado, y conflictos hacia afuera por el otro. Esta concepción más de corte realista del Estado se ha venido transformando desde finales del segundo milenio. Los procesos globalizatorios, las nuevas organizaciones de la sociedad civil, los tratados comerciales especiales, los medios de comunicación, las migraciones, etc., evidencian y presionan los cambios al interior de los Estados, generando nuevas posibilidades y nuevos retos, procurando la necesaria transformación de los Estados.

Algunos nacionalistas consideran que no se puede afirmar que hay un poder erosionado de los Estados debido a los procesos de los flujos comerciales y a la imposición de ciertas condiciones, ya que no se puede confundir los asuntos de control real con los asuntos de autoridad (Thomson: 1995, p. 216). Es evidente que hay una pérdida de control y efectivamente hay un cúmulo de nuevos problemas en el contexto internacional que influyen en los procesos internos de los Estados y cuya solución no la tienen los Estados aisladamente; pero no por ello se ha debilitado la capacidad del Estado para realizar sus propias gestiones políticas. Los intercambios son necesarios y no son nuevos. Ha habido épocas en el mundo con un flujo comercial importante, como el de ahora y de mayor apertura a las migraciones, a la inversión y al comercio, y en los que no se perdió la capacidad de gobierno.

## **JUSTICIA NACIONALISTA. POSICIONES DIVERSAS**

Con esta información previa sobre el tema del nacionalismo en general podemos abordar directamente el tema en relación con los debates en torno a la justicia; pero no podemos hacerlo con respecto a la justicia en general y por ello nos concentraremos en el tema de la justicia nacional como opuesta a un sentido de justicia cosmopolita o global. En esta propuesta se afirma que la justicia política depende fundamentalmente de las condiciones internas de los Estados definidas por las fronteras nacionales, por ello afirma Young que los nacionalistas consideran la nación como aquello existente al interior de las fronteras y que permite diferenciar a los dentro con los de fuera. Es aquello que busca definir los atributos propios de la identidad nacional. (Young: 2000, p. 252).



Indudablemente la posición rawlsiana es muy abierta, pero sigue apegado al límite que Kant proponía para un orden cosmopolita, que *“no debía derivar en un Estado mundial ya que este podía degenerar en un despotismo global. Consideraba que un orden ideal cosmopolita consiste en una sociedad internacional de pueblos autónomos e independientes, cada uno de los cuales cuenta con una constitución republicana”* (Freeman: 2007, p. 425). Rawls, partiendo de esta concepción va a defender el orden al interior de las naciones como el requerimiento primario para pensar en un orden internacional: lo que dice Freeman es que Rawls cambia el requerimiento kantiano de una constitución republicana que debe tener toda sociedad por el deber que tienen todas las sociedades en el mundo de ordenar sus instituciones de tal manera que realicen los requerimientos morales de la justicia como equidad (2007, p. 425).

Hay una consideración general que se hacen los nacionalistas y es que la identidad nacional se convierte en el argumento principal por el que se debe justificar la exclusividad del beneficio de ciertos derechos al interior de un Estado. Tal identidad nacional es la que para Miller se convierte en la base moral de las obligaciones de justicia del Estado con respecto a sus ciudadanos (Miller: 1995, pp. 76-79) y del respeto y cuidado que se deben entre sí los miembros de una misma nación y del cuidado que tales miembros le deben al Estado. La identidad nacional se convierte en un elemento de cohesión importante del individuo con el Estado y la cultura que lo lleva a defender lo que se considere conveniente para el bienestar de su patria (p. 68); pero además a una corresponsabilidad concreta con las necesidades de sus conciudadanos. Esto explica por qué todo individuo pertenece a un Estado, ya que este es un medio para que todos los individuos puedan satisfacer sus necesidades y por el que los ciudadanos pueden cumplir con los requerimientos propios de la justicia.

Las personas realmente relevantes para nosotros deben ser, según los nacionalistas, quienes comparten nuestra identidad y aquellos con quienes tenemos cierta cercanía o afinidad afectiva. Esto los hace merecedores, en un momento de necesidad, de la solidaridad de los particulares que lo conformamos. De acuerdo con esta idea, Tamir (1993), va a considerar que la solidaridad comunal originada en la pertenencia a un núcleo ciudadano común, crea sentimientos de cercanía y destino compartido. Esto es precondition para una justicia distributiva; ya que la afinidad moral de una comunidad “puede servir como fundamento para justificar la asignación de recursos para el bienestar de las futuras generaciones y para la preservación del pasado común” (p.121)

Las obligaciones que son evidentes para con los connacionales, no parecen tan claras con los foráneos. De ahí que el autor, en el mismo libro, dedique varias páginas a proponer los términos en los que se define la pertenencia a un Estado (pp. 121-124) y que por ello se hace merecedor del derecho a reclamar ciertos beneficios.

La diferencia entre nacionales y foráneos es mayor aun cuando se hace referencia a quienes habitan en territorios distantes. La posición de Frances M Kamm, por ejemplo, respondiendo a Peter Singer y Unger, es que tal distancia es a veces relevante a la hora de brindar ayuda a los extranjeros (2007, pp. 303-397) ya que la distancia se convierte en una especie de potenciador de la responsabilidad que tendríamos con las personas con las que tenemos contacto y que podemos ayudar. Esto es menos posible con quienes están a una mayor distancia. Indudablemente la cercanía la podemos considerar como una fuente de obligaciones especiales.

David Miller en su libro *National responsibility and global justice* aborda el tema de la responsabilidad con los connacionales y plantea, además, unos argumentos acerca de la improcedencia de la justicia a nivel global. Propone que ésta no debe ser pensada de la misma manera como se concibe la justicia a nivel doméstico, aunque efectivamente, considera que pueden plantearse ciertos deberes morales con personas más allá de las fronteras nacionales. Esto ha sido planteado por diversas teorías éticas contemporáneas que sustentan el deber moral hacia todas las personas por el simple hecho de ser seres humanos; pero es claro para Miller que existe una serie de deberes especiales que se tendrían con aquellos que están más cerca de nosotros (Miller: 2005) y por ello establece una diferencia entre los deberes de justicia (Serna: 2019) y los deberes humanitarios, considerándolos de menos peso que los deberes de justicia. La prueba de esto es que los ciudadanos de los países ricos no están dispuestos a sacrificar proyectos domésticos de cualquier tipo para resolver los

problemas o urgencias de personas en el extranjero. Si hay deberes de justicia se imponen por la fuerza, pero no pasa así con los deberes humanitarios (Miller: 2007, p. 248).

Es necesario concebir la justicia dentro del Estado que abarca a una comunidad concreta que comparte una normatividad (Charpenel: 2020) y a una serie de instituciones que regulan su vida en común y por ello es que Miller insiste en que las obligaciones pueden ser aplicables por la fuerza; cosa que en los deberes humanitarios es inconcebible. Es posible pensar en algún sentido en la responsabilidad que podríamos tener con personas de otras naciones. Esta responsabilidad está cruzada por la defensa a los derechos humanos básicos de todas las personas; pero hace referencia, de manera especial a dos tipos de responsabilidades que se tendría con personas de otras naciones (Miller: 2007, pp. 81-109): por un lado, está la responsabilidad que se debe asumir por las consecuencias de nuestras decisiones y acciones que afecten a otras personas, así sea en otras naciones. Por otro lado, habla de la responsabilidad remedial que se debe tanto a aquellas que no pueden subsistir sin la ayuda de otros (pp. 86- 108), como a personas que han sido privadas de sus derechos y con una causa que se le puede asignar específicamente a alguna persona o grupo humano (p. 263).

En un capítulo posterior Miller reconoce que muchos pueblos han heredado los beneficios logrados con los abusos que generaciones previas de sus ciudadanos han cometido con pueblos extranjeros, lo cual quiere decir que los actuales miembros de una nación pueden ser responsables por el pasado injusto de una nación; por lo cual es necesario aplicar ciertos recursos remediales de esta situación que beneficiaría a las naciones víctimas y que actualmente se encuentran entre las más pobres del mundo; de ahí que, este nacionalista liberal, en sintonía con algunos cosmopolitistas, considere que el problema fundamental, en la situación anteriormente descrita, es de justicia, no de compasión (p. 263). Para otros casos la compasión es la que se puede aplicar en la búsqueda de solución de problemas específicos de personas necesitadas alrededor del mundo. Es claro para Miller que se debe reconocer que aún vivimos en un mundo de naciones y que nacer en un país en el que tiene mayores oportunidades y no en otro puede ser arbitrario, pero no por ello puede decirse que es injusto.

La pertenencia a un Estado delimita su identidad y la fuerte relación que se tiene con los compatriotas. En su libro, Miller deja claro que la relación que se tiene con estos conciudadanos es especial y por ello diferencia, en las relaciones con los connacionales, unas relaciones que pueden ser instrumentalmente valiosas y otras que son intrínsecamente valiosas (pp. 34-43). La relación entre connacionales, en cualquiera de estas dos concepciones, genera deberes especiales. La diferencia entre estas dos concepciones las explica con las diferencias que surgen de la responsabilidad que tienen unos amigos entre sí, con la que pueden tener personas que se agrupan para un proyecto específico. Son relaciones distintas, con un límite distinto. Los deberes especiales surgen de la relación intrínsecamente valiosa. El hecho de compartir los valores y el de haber recibido los beneficios al pertenecer a una comunidad específica genera también ciertas responsabilidades. Estas, dice Miller, pueden ser invocadas para reparar algún pueblo específico al que se le haya hecho daño o simplemente para establecer una transferencia de bienes a aquellas sociedades más pobres que permitiría a las personas, más allá de las fronteras, tener una vida humana decente, sin amenazar la vida nacional; ya que proteger los derechos humanos básicos universales permite resolver gran parte de los problemas de muchos países y esto, además, disiparía parte de la presión inmigrante que existe sobre ciertos países y que pueden amenazar la cultura y el bienestar nacional. Miller entonces, tiene claro que el problema fundamental tiene que ser la defensa de lo nacional. Ellos allá, nosotros aquí; necesitan ayuda allá, les brindamos lo que podamos, pero no nos afecten aquí. Es decir, el criterio es la comunidad, la patria, la nación (p. 266).

Aunque las acciones de los Estados nacionales tienen un efecto limitado frente a los problemas mundiales (p. 268) y aunque la preocupación fundamental sea defender los intereses nacionales y de los propios ciudadanos, es posible compartir ciertas preocupaciones de quienes proponen un movimiento por la justicia global; porque se hace necesario construir mejores escenarios de justicia y de vida digna para todos a nivel internacional aunque no se logre cerrar completamente la brecha entre naciones pobres y ricas (p. 275). Cerrar un poco esa brecha debe ser el propósito principal de una justicia que trasciende los Estados, porque, aunque no haya condiciones reales ni sea deseable la existencia de un gobierno mundial, no por ello se puede excluir

la idea de una justicia global. Esta idea debería estar en sintonía con los Estados nacionales que reclaman, necesariamente un alto grado de autonomía política (Miller: 2007, p. 279)

Es claro que la pertenencia a una nación específica se convierte en un elemento que pesa a la hora de establecer relaciones que permitirían una comunicación más cercana de bienes. Un argumento muy común entre los nacionalistas es que "Consideraciones de justicia distributiva tienen primordialmente lugar dentro de las fronteras de los diferentes Estado-nación" (Venezia: 2009, p. 52); esto es así en la medida que los miembros de una misma comunidad política consideran que tienen mayores responsabilidades con sus connacionales que con ciudadanos de países extranjeros. Hay unos lazos históricos y culturales con sus compatriotas y por ello pueden considerar que son especiales; situación que, como algunos teóricos del cosmopolitismo reconocen, (Beitz: 1999) aportaría mucho al establecimiento de relaciones asociativas que permitiría mayores condiciones de justicia (Beitz: 1999, p. 191)

Iris Marion Young, antes de abordar el tema desde el Cosmopolitismo, explica las razones por las cuales los nacionalistas justifican su posición. Existen, según ella, tres tipos de justificación: positivista, nacionalista y asociacionista. Entonces frente a la pregunta de por qué tenemos obligación de ayudar a nuestros connacionales, los positivistas sostienen que es por el hecho de estar gobernados por la misma constitución política, situación que afecta únicamente a los connacionales (Young: 2000, p. 239); la justificación nacionalista estaría fundada principalmente en esta visión que venimos describiendo de David Miller, en la que hay una obligatoriedad moral fundada en el carácter de connacional, ya que las naciones son consideradas como comunidades de obligación y de ayuda mutua, junto con la obligación de preservar la cultura y las instituciones; deberes que priman sobre la ayuda que se les debe a quienes pertenecen a otras comunidades nacionales extranjeras. Es el deber que tenemos con los más cercanos y la fuerza de la ley cumple una función especial en el cumplimiento de estos deberes. Con los extranjeros no queda sino el deber de hospitalidad, fundado en la generosidad, más que en cualquier criterio de justicia (Young: 2000, pp. 240-245). En la posición asociacionista, se insiste que *"el Estado provee un marco de cooperación social que permite a los miembros de una sociedad, perseguir sus propios fines, en asociación con otras personas en la sociedad"* (Young: 2000, p. 245), porque en la medida que estamos asociados con otros, podemos alcanzar nuestros objetivos individuales de bienestar. Hay, por lo tanto, unos deberes especiales con quienes están adentro de la jurisdicción, pero que, no obstante pueden existir deberes con otros, por fuera de esta institucionalidad, por medio de convenios o compromisos de reparar a alguien, etc. (Ypi, G y Barry: 2009) Ninguna de estas tres posiciones responde por sí misma a un problema real de justicia que afecta al mundo.

Los nacionalistas van a considerar que, si todos los seres humanos pertenecemos a una comunidad específica, en lugar de ser un problema, se convierte en una ventaja a la hora de establecer unos criterios distributivos recíprocos y permitiría por ello recibir un trato especial por parte de sus compatriotas. Esta reciprocidad implica recibir unos beneficios, pero también una serie de deberes específicos (Miller: 1995; 2007). La connacionalidad parece que se convierte en un argumento fundamental de los nacionalistas para justificar las diferencias en el trato con respecto a los ciudadanos de otros países (Tan: 2002; 2005); Ahora bien, no por el hecho de atender las necesidades de quienes están cerca, quiere decir que no es un deber atender las necesidades de quienes están lejos. Aquí hay una distancia teórica importante entre lo que se hace y lo que se debe hacer y el modo como se justifica una y otra cosa.

Gillian Brock (2005) en un estudio crítico que hace sobre los argumentos de los nacionalistas que justifican una atención especial a los compatriotas, plantea algunas consideraciones importantes sobre el tema. Por un lado, está lo que ella llama el argumento de la gratitud, ya que las personas crecen en comunidades específicas y en condiciones adecuadas para convertirse en las personas que son. El segundo argumento es el del esquema de cooperación mutua; cooperación que no es sólo económica, sino cultural, social, etc. El tercer argumento que se plantea es el de la historia compartida. Esta genera identidad y cercanía y, por lo tanto, obligaciones. Un cuarto argumento es el de la moralidad de la afiliación, ya que el ser miembro implica compromisos. Tener una nacionalidad implica compromisos ineludibles con el Estado y con los connacionales

y por lo tanto lo que yo llamaría: dolor solidario de patria. Este sentimiento de solidaridad es el fundamento del quinto argumento, ya que es el que hace que, según Brock, nuestras vidas políticas funcionen correctamente (p. 6). Es la fe en el sistema y fe en que los connacionales cumplirán con sus compromisos como yo cumplo con los míos. Es el favoritismo que se espera de los compatriotas.

Una pregunta que debemos hacernos por ahora es si el cosmopolitismo exige necesariamente un sentimiento de neutralidad e imparcialidad hacia las necesidades de los más cercanos a nosotros, tema que será abordado en el siguiente aparte del trabajo. Por ahora creo importante resaltar que los teóricos nacionalistas y específicamente Miller considera que existen unos deberes especiales hacia algunas personas y que tales deberes estarían justificados por el carácter de compatriotas que tienen las personas. Esta es una parcialidad razonable que no niega el respeto que se debe a los derechos humanos y otro tipo de derechos de los extranjeros (Cfr. Miller, 2005)<sup>3</sup>. Hay entonces una clara diferencia que establece Miller en términos de la obligatoriedad que tienen los Estados de reducir la desigualdad interna; desigualdad que no es necesariamente la miseria que pueden sufrir millones de personas en el extranjero; es decir: hay un problema interno de desigualdad que es un deber de justicia resolver, tanto para los conciudadanos como para el Estado. Si simultáneamente hay un problema de pobreza extrema en un país extranjero que genera muertes por hambre, sólo tendríamos un deber humanitario con ellos si nuestro país o nosotros no somos la causa de este problema en el extranjero. Nuestros deberes con ellos tendrían menos peso real porque no es un asunto de justicia sino de mera caridad.

Miller considera que los Estados que tienen condiciones para resolver los problemas de otras naciones lo deben hacer, aunque la responsabilidad principal sea la de aquellos que generaron el problema al interior de esos países. Si los causantes del problema no lo resuelven, igual debe buscarse alguna solución y debemos ayudar; pero este deber es netamente humanitario y bajo ninguna circunstancia se le puede obligar a nadie a resolver el problema (2007, pp. 257-258), cosa que sí sería posible, según Miller, bajo el auspicio de la ley. Creo importante aclarar aquí que pueden existir situaciones en las que cobra mucho peso la necesidad de resolver un problema del que no somos culpables, pero en el que las posibilidades de sobrevivencia de alguien están en nuestras manos; por ejemplo el caso planteado por Singer de la Laguna poco profunda (Cfr. Singer, 1972, p. 231) en la que un niño es empujado a una laguna y está en nuestras manos el salvarle la vida, aunque tengamos que sacrificar algo. Esa situación tiene fuerza por sí misma y genera obligatoriedad, aunque no seamos los responsables.

La crítica más importante que Miller le hace a los cosmopolitistas gira en torno al tema obvio de la nacionalidad, ya que, según él, no se puede asumir una solución a medias al tema de la justicia global. Si se es universalista habría que ser coherente con su propuesta: o se asume la situación actual con las responsabilidades y posibilidades del Estado o se propone un modelo de orden global lo suficientemente fuerte para que desplace la función que cumplen los Estados nacionales y que ejerza un poder coercitivo suficiente para controlar, sancionar, distribuir, etc., porque el Estado nacional sería una limitación que habría que superar (Cfr. Miller, 1995, p.64-65). En esta propuesta de Miller no deja posibilidad para las visiones alternativas: o se asume una visión universalista que anula las fronteras nacionales o se asumiría que el problema global no puede manejarse como un asunto de justicia, lo que constituye fundamentalmente su propuesta.

Otro autor importante que sustenta la posición nacionalista liberal es Nagel, quien considera que toda normatividad, que regula las relaciones entre los ciudadanos de un mismo Estado, es responsabilidad de todas las personas que la comparten. La única manera de hablar de justicia es sobre la base de esta normatividad y responsabilidad compartida, en la que existen unos principios básicos que todos aceptan y que les permitiría, a sus ciudadanos, exigir su cumplimiento por parte de una institución definida (Nagel: 2005, p. 115). Esto no existe en un marco internacional ya que no hay manera de obligar, en términos legales, el cumplimiento de un convenio o contrato a un país específico. A nivel internacional no habría más que una presión moral y/o política;

---

<sup>3</sup> Sobre este tema también se puede ver: Margaret Moore en su trabajo "Is Patriotism an Associative Duty?" (2009)

sanciones económicas acordadas con otros Estados o alguna acción militar en contra de determinada nación, por los motivos que tales Estados consideren como justificación suficiente para una intervención

La responsabilidad que se tiene con los pobres del mundo, según Nagel, se comprende mejor desde la esfera humanitaria. Para el autor no se puede exigir justicia distributiva en términos comparativos, ya que a las personas no se les puede sacar de su contexto socioeconómico y político. Esto se podría hacer con respecto a los derechos negativos de integridad física o libertad de expresión; pero no con aquellos derechos que dependen mucho de los contextos en que viven estas personas.

Sin la pretensión de extendernos en torno a los límites de las responsabilidades individuales con respecto a las necesidades de personas en otras partes del mundo, podríamos afirmar con Fishkin, quien hace un ejercicio descriptivo de las responsabilidades morales individuales y del Estado y de sus límites, que hay acciones de solidaridad y sacrificio por otros que podrían considerarse heroicas, pero no hacerlas, no puede ser moralmente condenables. *"En este sentido, resulta discrecional de una manera que se distingue de las exigencias morales definidas por deberes y obligaciones"* (1986, p. 73).

Con respecto a los Estados podemos preguntarnos ¿cómo es posible exigirle a un país cualquiera que sacrifique sus propios intereses, pensando de manera desinteresada e imparcial en los asuntos globales? Siempre se pone un límite a los sacrificios que se hacen; pero además existe lo que llama Fishkin *"la robusta esfera de la indiferencia"* en que "los ciudadanos de un país se encuentran moralmente justificados si se dedican a sus asuntos sin que el grueso de sus acciones se encuentre moralmente determinado por exigencias de justicia u obligaciones emanadas del exterior, de otras partes del mundo" (1986, p. 78).

En *El problema de la justicia global* (Nagel: 2005; 2008) el autor va a considerar la falta de claridad existente cuando se habla de justicia global. Muy al contrario del problema a nivel doméstico, que *"está muy bien formulada, con múltiples teorías altamente desarrolladas que ofrecen soluciones alternativas a problemas claramente definidos"*. (2008, p. 169; 2005, p. 113). Esto porque considera que *"aunque sea de manera imperfecta, el Estado-nación es la principal esfera de legitimidad política y de búsqueda de justicia, y una de las ventajas de la teoría política local es que los Estados-nación existen realmente"* (2008, p. 169; [2005, p. 113]).

Nagel en su texto pretende determinar si podemos alcanzar el ideal de justicia global. Esto lo hace estableciendo la relación entre justicia y soberanía, midiendo el alcance y los límites de la igualdad como demanda de justicia (2008, p. 170; [2005, p. 114]). De antemano, uno de sus principales argumentos es que desde Hobbes está claro que la justicia real sólo se alcanza dentro del Estado soberano y de manera positiva; aunque el razonamiento moral nos permita encontrar principios válidos de justicia, ya que la condición que la posibilita es el gobierno. No se habla de lo justo en el Estado de naturaleza; esto solo se aplica en el estado civil; dentro de un sistema de gobierno que aplica las sanciones regulatorias de la convivencia establecidas en la normatividad de una nación.

Nagel trae a colación también a Rawls, quien considera que *"La justicia igualitaria es una exigencia de la estructura política, económica y social interna del Estado- nación y no puede ser extrapolada a un contexto diferente, que requiere estándares diferentes"* (2008, p. 170; 2005, p. 114), por lo tanto, un orden mundial justo para Rawls sería el de *"un mundo de Estados internamente justos"* (Nagel: 2008, p. 170; [2005, p. 114]). Al interior de las sociedades domésticas, la legitimidad política la da el autointerés colectivo que acepta, por conveniencia, la imposición de un sistema jurídico que cuenta con el respaldo de la fuerza de la sanción. El monopolio de la fuerza al interior del Estado es garantía de cumplimiento del pacto por parte de todos los ciudadanos, independientemente de cuál sea el origen de los principios de justicia que regulen la vida en comunidad, ya que *"la existencia de un orden justo depende todavía de patrones consistentes de conducta y de instituciones duraderas que tengan el efecto de moldear a largo plazo las vidas de las personas"* (2008, p. 171; [2005, p. 115]), pero a la vez, la fuerza que se muestra hacia afuera del Estado es lo que garantiza el respeto de la soberanía por parte de otros Estados.

Nagel va a partir del supuesto de que existe una *“motivación basada en los otros”* que me lleva a hacer parte del Estado y adherirme a las instituciones que regulan la vida común. Esto no existe a nivel del mundo. Este elemento es importante a la hora de establecer las motivaciones para generar un corpus institucional que permitiría, si fuera posible, el funcionamiento de la justicia global; ahora bien, Nagel se pregunta si *“La justicia, de la manera en que se la entiende generalmente, exige algo más que la asistencia meramente humanitaria a quienes se encuentran en un estado de necesidad desesperante”* (p. 173) (Ver Serna: 2019), lo que llevaría también a preguntarse si puede darse una situación de injusticia aunque el otro realmente no necesite mi intervención. El problema del hambre en el mundo no es para él un problema necesariamente de justicia y por ello reduce el problema de justicia a la existencia de instituciones estatales que estén en capacidad de respaldar sus decisiones con carácter obligatorio para los ciudadanos; por ello insiste que la preocupación fundamental no debe recaer en la inexistencia de justicia sino en la realidad de pobreza y de hambre en el mundo (p. 175)

La relación que se establece con los Estados crea demandas especiales y límites, en términos de justicia y por ello lo que debemos a nuestros conciudadanos está enmarcado en la institucionalidad. De igual manera, lo que se debe a otros, por fuera del Estado, no pasa de ser aquello que como individuos debemos a cualquier ser humano: respeto, solidaridad, hospitalidad, etc. Esta es la lógica de la concepción política de la justicia que Nagel ve en Rawls y que se expresa en la ciudadanía compartida y por lo tanto en una asociación que genera responsabilidades y derechos.

Nagel, retomando la última obra de Rawls, *el derecho de gentes*, propone que lo que debemos institucionalmente a otros pueblos es lo que tiene que ver con los tratados internacionales establecidos; el respeto por su institucionalidad en la medida de lo posible y el apoyo para que alcance un régimen social y político decente. Nada relacionado con resolver problemas de equidad internos.

El contexto internacional no es el adecuado para el establecimiento de ciertos principios de justicia. Se requiere un contexto distinto para poder aplicar un principio que permita limitar las fuentes arbitrarias de exclusión como son género, raza, pobreza de padres, salud, o capacidades naturales; y este contexto adecuado para proponer estos límites es el Estado. A quienes no son ciudadanos no se les exige ningún compromiso en beneficio del Estado o de las demás personas; de ahí que tampoco tengan ciertos derechos, por encima del respeto y cierta hospitalidad en el que entra la obligatoria protección de los derechos humanos de todas las personas o una *“moralidad humanitaria mínima”* (p. 183) que nos llevaría a procurar, a los demás, las condiciones que les permitiría ejercer su propia libertad como seres humanos. Para que esto pueda ser posible es necesaria la existencia de la soberanía y por lo tanto de instituciones internas adecuadas que harían posible el flujo de la ayuda requerida. Una situación distinta es la que implica una especie de *“torsión”* de la soberanía nacional, que permitiría incidir en otros Estados para proteger los derechos humanos o resolver algún problema urgente. Esto sólo puede ser posible mediante una institucionalidad internacional apoyada o avalada por los mismos Estados (Cfr. p. 184)

Un debate interesante que plantea Nagel con el cosmopolitismo es el que tiene que ver con la procura de la igualdad a nivel internacional. Nagel es claro en su posición: la igualdad es un derivado posterior a la existencia del Estado. No se busca previamente. Mientras no exista la institucionalidad internacional soberana, los individuos no tienen, de por sí, derecho a un trato igualitario a nivel internacional. Las instituciones existentes (Por ejemplo, OMC, ONU, CPI), aunque tienen cierto poder, no cuentan con la autoridad suficiente sobre los Estados participantes para someter a las naciones y sus ciudadanos. Estas instituciones internacionales *“no actúan en nombre de los individuos, sino de los Estados o de las agencias e instrumentos estatales que las han creado”* (p.189).

Los individuos, aisladamente, no son nada, en términos de negociación o intervención en el ámbito internacional. Lo son internamente por el fuero jurídico que les da el Estado. Se requiere entonces que haya poder y legitimidad en un marco global; pero esto representa un problema, sobre todo para los países con más recursos, ya que perderían parte del poder que en el concierto internacional tienen; además, de acuerdo con Nagel, si se extiende la democracia y las condiciones de legitimidad, estas naciones temerían que las

demandas de justicia también se expandan y con ello, los límites a las responsabilidades que tienen actualmente. Reconoce Nagel aquí que las razones por las cuales el mundo todavía no ha implementado una serie de instituciones que propenderían por la solución a muchos de los problemas del mundo de hoy, no tiene fundamento en una razón de carácter moral o a un argumento válido filosófico o políticamente. Las fronteras de la democracia se pueden extender y pueden alcanzar unos niveles de legitimidad distintos y con distintos fundamentos. Frente a esta precepción un tanto optimista de Nagel, considero que el gran problema es que para las naciones que se han beneficiado históricamente del modelo actual de relaciones internacionales la propuesta no representa un beneficio, sino una ampliación de sus responsabilidades, no solo por el marco institucional legítimo en el que le pueden exigir acciones definidas en beneficio de otros, sino también en la medida que tendría que reparar los daños hechos históricamente.

El tema del patriotismo y del carácter institucionalizado de la relación que se da entre ciudadanos, cobra un carácter preponderante a la hora de asumir ciertas responsabilidades en la situación de las otras personas (Valverde: 2019). Así lo consideran aún algunos cosmopolitas; porque aun asumiendo el valor absoluto de todo ser humano y reconociendo la importancia de identificar a la persona humana como generador de deberes generales, es claro que las instituciones políticas regulan no solo la convivencia sino la co-responsabilidad que se tiene con otros ciudadanos. Para algunos cosmopolitas, no es sólo adecuado sino necesario tener un cuidado especial con amigos y familiares; aun con personas con las que no existe un vínculo experiencial directo como son los compatriotas, ya que efectivamente el Estado-nación se convierte en el espacio privilegiado para la vivencia de los derechos humanos (Vernon: 2007).

La oposición que tienen algunos libertarios frente al tema del cosmopolitismo propuesto por algunos está fundamentada en la lógica del mercado y del deber negativo de no dañar. No es la defensa del Estado ya que defienden el comercio por encima de cualquier consideración estatal. Lo importante es contar con los recursos legales y de fuerza que garanticen las libertades individuales. Uno de ellos es Narveson, quien de manera específica propone el tema en su trabajo "We don't owe them a thing (2003) y en "Is world poverty a moral problem for the wealthy?" (2004).

Para autores libertarios como él, el argumento más importante contra algo que se pudiera concebir como justicia global no lo constituye la diferencia entre los Estados y la no existencia de un órgano jurídico internacional que medie y distribuya derechos y obligaciones. Narveson considera que lo injusto de la situación internacional no es la pobreza extrema que sufren muchos habitantes del planeta. Esa es una situación desafortunada pero no injusta. El problema fundamental está en la no aplicación del libre mercado al interior de estas naciones o que los más pobres no produzcan lo suficiente para cubrir sus necesidades. Todo lo que se haga por resolver esta situación por fuera del libre mercado es un asunto de caridad y, considera él que, todo aquello que limita el comercio perpetúa la pobreza (Cfr. 2004); por ello el tema de la pobreza no debe ser tratado como un asunto moral. Si se le pretende dar al problema un sentido de justicia, habría que demostrar la culpabilidad de los países ricos de la situación calamitosa de los pobres en el mundo. Lo que propone Narveson son instancias de cooperación entre unos países y otros, buscando la mutua conveniencia.

Hay una serie de condiciones naturales, los desarrollos tecnológicos limitados; la incapacidad para realizar cosas mejores con los recursos que se tiene y el desorden interno, son la fuente principal de la pobreza. El problema es, en sintonía con Rawls, un asunto de administración interna. Malos gobiernos. Ahora bien, la referencia que hace Narveson a los desarrollos tecnológicos (2007, p. 401) como la explicación de la diferencia en términos económicos entre los países pobres y ricos tiene una mirada sesgada; ya que lo que no dice es que el desarrollo llega en un momento propicio y puede aprovecharse mejor si se cuenta con las condiciones adecuadas para ello. Esas condiciones para muchos países fueron provistas por las colonias. No es sólo el desarrollo del telar sino de las materias primas que esto necesitaría. Qué hubiera sido de Europa sin el oro y la plata de América. Esa fue, en su momento, una riqueza generadora de mayores bienes para los imperios, mientras que las colonias recibían "seguridad" para que otras naciones colonialistas no los invadieran. Ese contexto y esa responsabilidad histórica no se pueden desconocer.

## CONCLUSIÓN

Podemos concluir diciendo que la relación realmente filial es con los familiares inmediatos y con el terruño, pero la relación con todo el territorio nacional y con los millones de ciudadanos es un imposible real. Hoy en día tenemos los mismos accesos al conocimiento de la situación del que vive en otra ciudad de nuestro país que de quien vive en otro continente y nos puede despertar el mismo sentimiento de angustia por su situación y de solidaridad.

La visión generalizada en los autores nacionalistas es que no se puede hablar de justicia global. Para sustentar esto se ha acudido a los planteamientos rawlsianos de un orden interno del Estado y por lo tanto al argumento del orden institucional del Estado como garantía de justicia; retomando, por un lado, la visión hobbesiana de la imposibilidad de la justicia por fuera del Estado, lo que llevaría a que cualquier acción a favor de ciudadanos de otros países no tenga fundamento en algún criterio de justicia sino en la solidaridad y responsabilidad frente a las necesidades urgentes que puedan tener personas en otros Estados. Es decir, los problemas globales requieren soluciones globales, pero no son un asunto de justicia. La justicia requiere un tipo de institucionalidad que no se puede delegar a instituciones por fuera del Estado. Esto anularía las funciones soberanas que regulan la vida al interior de un territorio. Para muchos puede generar cierto temor asumir que el Estado, que es su espacio de confort y que históricamente nos ha proveído de seguridad y estabilidad política, se puede desestabilizar con la influencia y presencia de otras personas e instituciones que están por fuera de nuestro control jurídico. La visión nacionalista liberal se ha propuesto como irreconciliable con una visión cosmopolita; se consideran miradas opuestas, en un conflicto abierto que no daría posibilidades de conciliación (Fisk: 1989). Para algunos autores, por el contrario, hay un punto de encuentro constituido por el pensamiento liberal; éste sirve de argumento a las dos posiciones. Esta es la visión que propone Kok Chor Tan en su texto "Liberal nationalism and cosmopolitan justice" (2002); porque en la medida que tengamos claro el alcance y los objetivos de la justicia cosmopolita y los parámetros del nacionalismo liberal nos podemos encontrar con que estos ideales son mutuamente compatibles. Con una posición diferente a la de Tan, Garreta considera que "las razones que pueden respaldar la plausibilidad del concepto de justificación pública defendido por el liberalismo político en el plano doméstico, no resultan igualmente aplicables en el terreno global" (Garreta: 2012, p. 14). Los procesos de legitimación terminan siendo distintos y teniendo muchos limitantes a nivel global, llevando a que se le exija, según el autor, a los pueblos liberales, *"que renuncien a algunas de las creencias de su cultura política doméstica a la hora de diseñar y conducir su política exterior y de definir qué metas perseguirá su participación en diversos foros internacionales"* (Garreta: 2012, pp. 214-215).

Otros, con concepciones políticas distintas insisten en la incapacidad real actual del Estado para resolver muchos de los problemas que aquejan a la humanidad actualmente y partiendo de la historicidad del Estado, justificarían algunos de los argumentos con respecto a la necesaria desaparición del Estado tal como lo conocemos<sup>4</sup>. "The modern state, considered as fundamental form of political organization, has swept the world. Yet it was not always so, and it may not always be so" (Morris, 1998, p. III). La visión que se tiene del Estado nación puede y debe transformarse.

---

<sup>4</sup> Distintas miradas en continua interlocución con respecto al tema, que van desde los acérrimos defensores del Estado nacional desde una concepción realista hasta los más enconados cosmopolitistas, ven como única salida a los problemas mundiales la existencia de un poder supranacional. Entre otros muchos podemos ver (Beck: 1998; 2004; Cortés: 2011, pp 41-90; Singer: 2003; Hurrell: 2007; Held: 1997; Habermas: 1997, 2000, Morris: 1998) y muchos más.



## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities* (2ª Ed.). Verso. Londres
- BADIE, B. (2001). "Realism under Praise, or a Requiem? The paradigmatic Debate in International Relations". *International Science Review*. Vol: 22, n°3, pp. 253-260
- BECK, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. R. Carbo (Trad.). Paidós, Barcelona:
- BEITZ, CH. (1999). "International Liberalism and Distributive Justice: A Survey of Recent Thought". *World Politics*, Vol. 51, n°2, pp. 269-296
- BERLÍN, I. (1979). "Nationalism. Past Neglect and Present Power", en: *Against the Current. Essays in the History of Ideas*. Princeton University Press. Princeton. pp. 420-448.
- BRESSER-PEREIRA L. (2008). "El nacionalismo en el centro y en la periferia del capitalismo". *Estudos Avançados*, n° 62, 171-193.
- BROCK, G. (2005). "Does obligation diminish with distance?" *Ethics, Place & Environment*, Vol. 8, n! 1, pp. 3-20.
- CHARPENEL, E. (2020) "El republicanismo kantiano y la normatividad legal". *Eidos*, n° 32, pp. 135-164.
- CORTÉS, F. & PIEDRAHITA, F. (2011). *De Westfalia a Cosmópolis.: Siglo del hombre*, Bogotá
- CORTÉS, F. (2007) "¿Hay un conflicto insuperable entre la soberanía de los Estados y la protección de los derechos humanos?", en: F. Cortés & M. Giusti (Eds.), *Justicia Global, derechos humanos y responsabilidad*. Siglo del hombre. Bogotá, pp. 135 – 161.
- DEMUIJNCK, G. (2005). "Poverty as a Human Rights Violation and the Limits of Nationalism", en: *Follesdal & Pogge. Real world Justice*. Springer, Dordrecht, pp. 65-83
- DOYLE, H & PAMPLONA, M (2006). *Nationalism in the New World*. Athens. The University of Georgia Press. Georgia
- FISJKIN, J. (1986) "Las fronteras de la obligación". *Doxa*, n°3, pp. 69-82.
- FISK, M. (1989). *The State and Justice*. Cambridge University Press, Cambridge
- FORDE, S. (1995). "International Realism and the Science of Politics: Thucydides, Machiavelli, and Neorealism". *International Studies Quarterly*: Vol. 39, n° 2, pp. 141-160.
- FREEMAN, S. (2007). *Rawls*. Routledge, New York
- GANS, Ch. (2003). *The Limits of Nationalism*. Cambridge University Press, New York
- GARRETA, M. (2012). "Liberalismo político. Justificación pública dentro y fuera de las fronteras de una democracia constitucional". *Eidos*, n° 17, pp. 192-223.
- GELLNER, E. (1994). *Naciones y nacionalismo* (2ª Ed.). J. Seto (Trad.). Alianza. Madrid
- GRUESO, D. (2012). "¿Justicia internacional o paz mundial? Sobre la naturaleza de *El Derecho de Gentes* de John Rawls". *Eidos*, n° 17, pp. 168-191
- J. & MCKIM, R. (Eds.1997). *The morality of Nationalism*. Oxford University Press, New York

- KAMM, F. (2007). *Intricate Ethics. Rights, Responsibilities, and Permissible Harm*. Oxford, U. Press, New York
- KOHN, H. (1949). *Historia del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México
- KRASNER, S. (2001). *Soberanía, hipocresía organizada*. I. Hierro (Trad.). Paidós, Barcelona
- LEOUSSI, A. (Ed.2001). *Encyclopaedia of Nationalism*. Transaction publishers, New Jersey
- LUTZ-BACHMANN, M. (2004) "La idea de los derechos humanos de cara a las realidades de la política mundial", *Ideas y Valores*, n° 124, pp. 51-67.
- MARX, A. (2003). *Faith in Nation: Exclusionary Origins of Nationalism*. Oxford University Press. McMahan, Oxford
- MILLER, D. (2007). *National responsibility and global justice*. Oxford University Press, New York
- MILLER, D. (1995). *On nationality*. Oxford University Press, New York
- MILLER, D. (2005). "Reasonable partiality towards compatriots". *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 8, n° 1-2, pp. 63-81
- MORRIS, Ch. (1998). *An essay on the modern state*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NAGEL, T. (2005). "The Problem of Global Justice". *Philosophy and Public Affairs*. Vol 33, n°2, pp. 113-147.
- NAGEL, T. (2008). "El problema de la justicia global". *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Vol. 9, n° 1, pp. 169-196.
- NARVESON, J. (2004). *Is World Poverty a Moral Problem for the Wealthy?* *The Journal of Ethics*, Vol. 8 n°4, pp. 397-408.
- T. POGGE (Eds.). *Real world Justice*. Springer, Netherlands
- RAWLS, J. (1995). *Teoría de la justicia*. M. Dolores (Trad.). D.F.: Fondo de Cultura Económica, México
- SERNA, P. (2019) "De la pobreza como injusticia global. Un acercamiento teórico". *Utopía y praxis latinoamericana*. Vol 24 n° 86, pp. 162-171
- SHIMKO, K. (1992). "Realism, Neorealism, and American Liberalism". *The Review of Politics*. Vol. 54, n° 2, pp. 281-301.
- SINGER, P. (1972). "Famine, Affluence, and Morality". *Philosophy and Public Affairs*, n° 1, pp. 229-243.
- SMITH, A. (1983). *Theories of Nationalism*. Curzon, Surre
- SMITH, A. (2000). *Nacionalismo y modernidad*. S. Chaparro (Trad.). Ediciones Istmo, Madrid
- SPENCER, Ph. & WOLLMAN, H. (2002). *Nationalism. A Critical Introduction*. SAGE Publications Ltd. London
- TAMIR, Y. (1993). *Liberal nationalism*. Princeton University Press, Princeton
- TAN, K (2002). "Liberal Nationalism and Cosmopolitan Justice". *Ethical Theory and Moral Practice*. Vol. 5, n° 4, pp. 431-46.
- TAN, K. (2005). "The demands of justice and national allegiances". En G. Brock & H. BRIDHOUSE (Eds.). *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 174-175

- TEICHOVA, A; MATIS, H. & Patek, J. (2004). Economic change and the national question in twentieth-century Europe. Cambridge University Press. Cambridge
- TEICHOVA, A. MATIS, H. (Eds. 2003). Nation, State and the economy in history. Cambridge University Press, Cambridge
- THOMSON, J. (1995). "State sovereignty in international relations: Bridging the gap between theory and empirical research". *International studies Quarterly*, n° 39, pp. 213-233.
- TUTOR, A. (2009). "Tres elementos fundamentales en la idea de nacionalismo de I. Berlin". *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*. N°9, pp. 225-230.
- VALVERDE, M (2019). "La jerga de la autenticidad de hoy: usando a Adorno y a Foucault para comprender aspectos del populismo de derechas". *Eidos*, n°31, pp. 280-305
- VENEZIA, L. (2009). "Internalismo moral y justicia global". *Isegoría*, n°40, pp. 49-71.
- VERNON, R. (2007). "States of Risk: Should Cosmopolitans Favor Their Compatriots?" *Ethics & International Affairs*. Vol. 21, n°4, pp. 451- 469.
- WALTZ, K. (1979). *Theory of international politics*. Addison-Wesley publishing company, California
- WALTZ, K. (1988). "The Origins of War in Neorealist Theory". *The Journal of Interdisciplinary History*. Vol. 18, n° 4, pp. 615- 628.
- YOUNG, I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press. Oxford
- YPI ET AL. (2009). "Associative Duties, Global Justice, and the Colonies". *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 37, n° 2, pp. 103-135.

## BIODATA

**Pedro Pablo SERNA SERNA:** Doctor en filosofía por la Universidad de Antioquia. Magister en filosofía por la universidad del Valle. Licenciado en filosofía por la universidad javeriana. Amplia experiencia en proyectos de desarrollo social e intervención comunitaria. Docente de tiempo completo de la Universidad del Norte. Co-editor de la revista *Eidos* y coordinador del grupo de Investigación Studia. Docente en pregrado y postgrado en el área de epistemología de las ciencias sociales, filosofía política y social. "De la pobreza como injusticia global. Un acercamiento teórico". *Utopía y Praxis Latinoamericana* ISSN: 1316-5216 ed: U. Del Zulia. v.24 fasc.86 p.162 - 171 ,2019. "Garantías económicas y sociales en Locke". *Eidos* ISSN: 2011-7477 ed: v.22 fasc.22 p.169 - 194, 2015, DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.22.4681> \_Scopus Id: 55604746300.

**John Albert TITO AÑAMURO:** Doctor en Derecho (con Summa Cum Laude), Universidad de Salamanca (España). Magister en Derecho Privado Patrimonial, Universidad de Salamanca (España). Egresado y Bachiller en Derecho, Universidad Nacional del Altiplano (Perú), Licenciado en Derecho, Universidad de Sevilla (España), es ex becario e investigador vinculado al Max-Planck-Institut, Hamburgo (Alemania). Actualmente es profesor de Derecho Privado Patrimonial. "Casuística del Principio de Desarrollo Sostenible en el Derecho Ambiental Peruano" *La Jurisprudencia Ambiental en Europa y América Latina*. Una contribución para el Desarrollo Sostenible ISBN: 978-85-8238-224-0 ed: Arraes Editorial , v. , p.176 - 188 ,2016. "El doble discurso de los Derechos Humanos" *A Consolidacao Substantial dos Direitos Humanos*. ISBN: 978-8584-403-45-5 ed: Lumen Juris , v. , p.115 - 143 ,2015. "Corrupción Privada: Un estudio de la ausencia de reglas de derecho privado, desde el caso Interbolsa" . En: *Vniversitas* ISSN: 0041-9060 ed: Pontificia Universidad Javeriana. v.N/A fasc. p.433 - 466 ,2015, DOI: 10.11144/Javeriana.vj131.cpea. Scopus Id. 57190170437.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 280-294  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Religión, teología y capitalismo: entre la radicalización neoliberal de la tesis de Benjamín (Agamben) y la búsqueda de alternativas crítico – teológicas (Hinkelammert)<sup>1</sup>

*Religion, Theology and Capitalism: between the Neoliberal Radicalization of Benjamin's Thesis (Agamben) and the Search for Critical-Theological Alternatives (Hinkelammert)*

Javier AGUIRRE

<http://orcid.org/0000-0002-3734-227X>

[jaguirre@uis.edu.co](mailto:jaguirre@uis.edu.co)

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Paul CÁCERES ROJAS

<https://orcid.org/0000-0002-4561-751X>

[pcaceres@unab.edu.co](mailto:pcaceres@unab.edu.co)

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110931>

## RESUMEN

Hoy en día los fenómenos del capitalismo y la religión están más vigentes que nunca y su relación no es del todo clara, lo que hace urgente indagar sobre ella. Walter Benjamín es uno de los pensadores que reflexionó sobre esta relación. A casi 100 años del fragmento "Capitalismo como religión", otros tantos han seguido su reflexión, entre los que destacan Hinkelammert y Agamben. El presente texto busca exponer las lecturas al texto de Benjamín con el fin de actualizar sus reflexiones, e identificar algún tipo de potencial emancipatorio de la religión en el contexto de su relación con el capitalismo.

**Palabras clave:** Capitalismo, Teología, Benjamín, Agamben, Hinkelammert.

## ABSTRACT

Nowadays, the meanings and the extend of the relation between capitalism and religion are more relevant than ever. Walter Benjamin is one of the thinkers who wondered about this relationship. Almost 100 years after the fragment Capitalism as a religion, others have followed his reflections, such as Hinkelammert and Agamben. This text presents the readings to Benjamin's text in order to update his reflection and identify the emancipatory potentials of religion in the context of his relationship with capitalism.

**Keywords:** Capitalism, Theology, Benjamin, Agamben, Hinkelammert.

Recibido: 05-06-2020 • Aceptado: 28-07-2020

<sup>1</sup> El presente texto es resultado del proyecto de investigación titulado "Las relaciones de tensión y complementariedad entre las principales manifestaciones cristianas latinoamericanas contemporáneas y el neoliberalismo global". Este proyecto es adelantado por el grupo de investigación Politeia de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander. El proyecto es financiado mediante convocatoria interna de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander y se identifica con el Código 2516



## INTRODUCCIÓN

El marxismo *esperaba* con convicción, *basado* en las leyes del progreso histórico, el fin del capitalismo, el cual daría paso finalmente al comunismo. Asimismo, el proyecto de la razón ilustrada veía en el progreso científico la desaparición de la religión o, al menos, su reducción a un asunto meramente privado. Hoy en día, no obstante, nos encontramos en un presente muy diferente: ni el capitalismo ni la religión han desaparecido. Por un lado, el capitalismo se ha intensificado en su fase neoliberal<sup>2</sup> y, por el otro lado, las diferentes manifestaciones religiosas siguen ocupando un lugar importante en las esferas públicas internacionales y nacionales (en el caso colombiano piénsese por ejemplo en las manifestaciones cristianas neo pentecostales). La pandemia provocada por el SARS-COV 2 parece estar confirmando estas tendencias: el imperativo de salvación del sistema financiero por un lado y, por otra parte, la presión de grupos religiosos para la toma de decisiones junto con su discurso de la pandemia como un castigo.

En algunas situaciones ambos fenómenos entran en relación de complementariedad como lo es el caso de las megas iglesias cristianas, que prácticamente funcionan como una multinacional (Beltrán, 2006); en estas situaciones parecería que la religión se usufructúa del sistema neoliberal y la defensa de algunas libertades individuales como lo es la libertad de culto y de libre mercado (Spadaro y Figueroa, 2018). En otros casos religión y capitalismo también pueden entrar en tensión como es el caso de las reacciones conservadoras religiosas frente a lo que consideran un sistema que fomenta un estilo vida alejado de los principios y valores morales religiosos<sup>3</sup> o en los contextos en donde la religión se vuelve el espacio de resistencia frente a los megaproyectos neoliberales que atentan contra la vida social de las comunidades (Beltrán y Cuervo, 2016; Tamayo, 2017).

Esto hace que la conexión entre religión y capitalismo sea mucho más ambigua de lo que parece a primera vista, por lo que indagar acerca de su relación se vuelve de vital importancia para entender la constelación política en la que vivimos y poder repensarla. El estudio de dicha relación no es nuevo. Es probable que uno de los primeros textos que vienen a la mente cuando se trabaja el tema de las relaciones entre religión y el capitalismo sean los clásicos estudios de Max Weber<sup>4</sup>, en especial su texto *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, que han marcado una larga generación de análisis al respecto (Hamilton, 2012; GI, 2005). En las últimas décadas, sin embargo, se ha reivindicado, por parte de algunos pensadores como Giorgio Agamben, Franz Hinkelammert entre otros, un texto fragmentario de Walter Benjamin que tiene como referente las tesis de Weber y de Bloch. El fragmento, que lleva como título *Capitalismo como religión*, fue escrito aproximadamente en 1921 y publicado póstumamente en 1978.

En el filósofo italiano Giorgio Agamben y en el teólogo y economista Franz Hinkelammert encontramos algunos de los desarrollos más ricos en esta temática. Si bien no son los únicos dos pensadores que han estudiado el texto de Benjamín<sup>5</sup>, si consideramos que son dos de los aportes más originales a la problemática planteada por el pensador alemán, en especial en lo referente a los elementos teológico de la tesis de Benjamin. En el caso de Agamben nos interesa la forma en que profundiza actualiza la tesis de Benjamín y, en el caso de Hinkelammert, nos llama la atención su caracterización de la locura/sabiduría en divina y humana con la que intenta ir más allá del problema planteado por Benjamín al otorgarle un potencial emancipatorio a la teología cristiana. Vemos en esta propuesta algunos lineamientos que servirían para hacer frente a las actuales crisis de nuestros sistemas políticos y sociales.

En este orden de ideas, el presente texto busca exponer las lecturas de Hinkelammert y Agamben al texto de Benjamín con el fin actualizar las reflexiones de Benjamín e identificar algún tipo de potencial

<sup>2</sup> El neoliberalismo es un concepto complejo y su uso puede implicar diferentes niveles y realidades, véase al respecto el artículo *Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal* (Pabón, Aguirre, y Botero, 2019).

<sup>3</sup> Piénsese en las grandes marchas "por la familia" de grupos religiosos cristianos en América y parte de Europa exigiendo la reivindicación de los valores tradicionales de la familia que se han perdido por el exceso de individualismo fomentado por el capitalismo.

<sup>4</sup> Véase por ejemplo sus trabajos de *Sociología de la religión* (Weber, 2012) y *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 2013).

<sup>5</sup> Véase por ejemplo los textos *La agonía del Eros* (Han, 2018); *Capitalism as Religion: Walter Benjamin and Max Weber* (Löwy, 2009).

emancipatorio de la religión y la teología en el contexto de su relación con el capitalismo. Para abordar el objeto del texto en un primer lugar se exponen las características que para Benjamín hacían que el capitalismo fuera una religión en estricto sentido. Aunque para Benjamín el problema de la religión está presente en diversas formas a lo largo de sus trabajos, como por ejemplo la dimensión mesiánica en *Para una crítica de la violencia* o a veces en su manifestación mística como la cábala, para el análisis propuesto nos limitaremos, como hemos mencionado, al fragmento *Capitalismo como religión*, dado que consideramos que es en este fragmento donde más directamente se expone su visión acerca de la mencionada relación entre religión y capitalismo. En segundo lugar, se analizará la lectura que hace Agamben y su afirmación de que la verdad de la tesis de Benjamín se vislumbra mejor con el rumbo que tomó el capitalismo después de 1971 con la intención de mostrar que el problema y la tesis de Benjamín están plenamente vigente. Y, en un tercer lugar, presentaremos la lectura que hace Franz Hinkelammert y los despliegues que hace respecto a la postura de Benjamín. Finalmente se presentarán algunas conclusiones de este recorrido.

La investigación en el marco de la cual se desarrolla este producto es teórica, de tipo cualitativo. Para el desarrollo del objetivo que se expone en el presente texto se partió de una revisión de fuentes documentales con el fin de presentar los puntos de la relación entre capitalismo y religión expuestos por Walter Benjamín, así como las construcciones que realizan Agamben y Hinkelammert. En la primera etapa se realizó la lectura de los textos básicos, para lo que se siguió la técnica de análisis documental con el fin de reconstruir desde la hermenéutica crítica los conceptos relevantes que permitieran abordar el problema propuesto. Con base en la revisión teórica se construyeron criterios de análisis para abordar la idea de la relación entre capitalismo y religión desde la perspectiva de los tres autores mencionados con el fin de presentar algunas consideraciones frente a la sociedad actual. Los hallazgos que se presentan en este texto parten de una descripción y explicación de resultados del análisis realizado.

## WALTER BENJAMÍN Y LA RELIGIÓN CAPITALISTA

Próximamente se cumplirán 100 años de la escritura, por parte de Benjamín, del fragmento inconcluso *Capitalismo como religión*, fragmento que fue escrito aproximadamente a finales de 1921 cuando Benjamín tenía 29 años y publicado póstumamente en 1978 en la edición de sus obras completas. El título de este breve texto proviene del libro de Ernst Bloch titulado *Thomas Münzer teólogo de la revolución*, en donde Bloch argumenta que el calvinismo destruyó por completo al cristianismo, en razón a que para Bloch, con Calvino

La conciencia religiosa se vio privada de la tensión entre el estado de pecado y el estado original, en virtud de una reforma que, en definitiva, supuso no ya una tergiversación, sino el total desprendimiento del cristianismo e incluso llegó a establecer los elementos de una «religión» nueva, a saber, el capitalismo, entendido éste como religión y como iglesia de Mammón. (Bloch: 1968, p.151).

Las reflexiones de Benjamín se orientan a la radicalización de la tesis de Weber, dado que para Benjamín no es suficiente afirmar, como lo hacía Weber, que el capitalismo posee un origen religioso puesto que el capitalismo es, en realidad, un fenómeno “esencialmente religioso” (Benjamín: 2017, p. 127). Como se recordará, para Weber (2003), el capitalismo es una construcción condicionada religiosamente. En contraste, para Benjamín, el capitalismo debe ser visto como una religión dado que tiene una auténtica estructura religiosa: en el capitalismo se satisfacen las penas, inquietudes y preocupaciones que tradicionalmente eran encargadas a la religión. Benjamín realiza la salvedad que en su época no es posible ni comprobar ni describir completamente su tesis, la cual, no obstante, podría ser vista con mayor claridad en el futuro (Benjamín: 2017, p.128). En todo caso, en su fragmento identifica algunas características que permitirían reconocer al

capitalismo como religión. Estos tres rasgos<sup>6</sup> son los siguientes:

i) **Es una religión cultural pura.** En el capitalismo todo adquiere sentido en relación con sus actividades de culto. El culto se refiere a las prácticas constitutivas del capitalismo que lo producen y reproducen. Se trata de las prácticas utilitarias orientadas a la maximización de la ganancia o de las utilidades. La finalidad del utilitarismo capitalista es el aumento de las ganancias, es decir, el aumento del capital. Entre estas prácticas utilitarias tenemos las clásicas operaciones como la compra y venta de mercancías y la inversión de capital o las más recientes operaciones del capitalismo donde se busca que la ganancia devenga renta como la especulación financiera y la manipulación del mercado accionario, y otras de menor alcance que, no obstante, reproducen la misma dinámica de las anteriores (Löwy: 2009). Más allá de ejecutar estas prácticas, el capitalismo no exige aceptar un credo o doctrina profunda que las justifique; bien se puede hacer, pero no es necesario. De ahí que Benjamín señale que la religión capitalista carece de teología y dogmas (Benjamin: 2017, p. 128).

ii) **El culto capitalista es permanente.** Benjamín afirma que en la religión capitalista todos los días son días de fiesta (Benjamin: 2017, p. 128): la veneración capitalista nunca se detiene. Esta veneración tiene como objeto el ídolo del capitalismo, a saber, el dinero, que se manifiesta en diferentes prácticas utilitaristas: la producción de riqueza, la comercialización de mercancías, el éxito económico y financiero, etc. Es por esto que dichas prácticas utilitarias del capitalismo no pueden detenerse, hacen del capitalismo una matriz espacio temporal de producción y reproducción de capital. La vida de los individuos le pertenece al capitalismo desde la mañana hasta la noche y nuevamente hasta la mañana por todos los días de su vida: el capital siempre debe circular. E, igualmente, en todos sus espacios, sean privados o públicos. Es más, la religión capitalista desdibuja tal distinción. En este aspecto Benjamín sí parece estar de acuerdo con Weber: el capitalismo es un caparazón de acero del cual nadie puede escapar, como lo hace patente la extensión de la lógica capitalista a prácticamente todos los ámbitos de la vida humana.

iii) **El culto capitalista es absolutamente culpabilizante y produce un estado de desesperación total** (Benjamin: 2017, p. 128–129). El culto de la religión capitalista no busca la redención, sino la culpabilización total que se inmiscuye en la consciencia y llega hasta el propio Dios<sup>7</sup>. En la religión capitalista no se espera ningún tipo de expiación, lo que termina por producir un estado mundial de desesperación producto de la aparente falta de alternativas<sup>8</sup>. En este aspecto, Benjamín notará que la religión capitalista es totalmente inaudita ya que no busca la reforma del ser sino su destrucción (Benjamin: 2017, p. 129–130)<sup>9</sup>, y esto es así porque el ser, en todas sus posibilidades y diversidades, queda ahogado en el tener y en el producir. Como lo indica Löwy, “el capitalismo reemplaza al ser con el tener, todas las cualidades humanas se transforman en mercancías cuantificables, las relaciones humanas se convierten en monetarias y los valores morales o culturales se reducen al único valor que realmente cuenta, a saber, el dinero” (Löwy: 2009, p. 67)<sup>10</sup>. Como resultado, en el capitalismo todos son culpables: los pobres son culpables de su pobreza y la deuda permanente es el signo de su culpa<sup>11</sup>; la pobreza es una señal de la condena. Y Dios mismo es culpable porque, a la larga, por su voluntad los pobres son condenados sin remedio y sin posibilidad de salvación.

<sup>6</sup> Al comienzo de su fragmento Benjamín se refiere a tres rasgos. No obstante, producto de estos tres aspectos surgirá un cuarto: su Dios debe ocultarse. En este texto, en todo caso, nos concentraremos únicamente en los tres rasgos explícitamente expuestos por Benjamín.

<sup>7</sup> Este tercer aspecto es el que lleva a Byun-Chul Han en *La agonía del Eros* a separarse de la tesis de Benjamín y contraargumentar que el capitalismo no puede ser una religión.

<sup>8</sup> “There is no alternative” era el mantra de campaña y de gobierno repetido, implícita y explícitamente, por Margaret Thatcher. En esta misma línea encontramos la tesis de Fukuyama del Fin de la historia respecto al capitalismo y la democracia liberal representativa (Fukuyama: 1992).

<sup>9</sup> Esto hace pensar la característica apocalíptica de ciertos vertientes del cristianismo (Ehrman: 2009). Aunque en el caso del capitalismo el apocalípsismo es ambiguo en la medida en que no hay un paraíso más allá después del fin. La *ganancia* se encuentra aquí en la tierra y, aunque hay que hacer todo lo posible para conseguirla en vida, las acciones del buen ciudadano en el capitalismo deben ir dirigidas a que el sistema se mantenga después de su muerte.

<sup>10</sup> Traducción personal.

<sup>11</sup> En su fragmento, Benjamín indica la “demoníaca ambigüedad” de la palabra alemana *schuld* que significa tanto deuda como culpa.

Esto se debe también a que el capitalismo es estructuralmente inestable, por ello siempre vive en constante crisis, realidad que oculta bajo el imperativo de la circulación del capital y de la cual todos somos responsables de que así suceda, por lo que si el capitalismo falla es por nuestra culpa, por no cumplir con nuestro deber. Y esta deuda-culpa es heredada de generación en generación, de padres a hijos hasta el fin de los días. En contraste a la culpa del pecado original que nos expulsó del paraíso y que fue por perdonada por Dios al sacrificar a su hijo, en el capitalismo esta culpa nos lleva a la destrucción total.

Esta lógica de la deuda - culpa de la religión capitalista marca a todos sin mayor discriminación: a los pobres y a la clase media, pero también a los ricos. En el capitalismo todos siempre tienen una deuda. Las personas pobres y de clase media tienen deudas "pequeñas" pero a la larga impagable; los ricos, deudas inmensas y permanentes con el sistema financiero que se constituyen en la base de sus negocios presentes y futuros; el capitalista exitoso debe esforzarse permanentemente por hacer crecer su capital ya que, de lo contrario, sus competidores lo aplastarán o será reprochado por no hacer lo suficiente para que el capital siga circulando<sup>12</sup>. Se entiende entonces que la deuda nacional de la más grande potencia mundial, beneficiaria absoluta del dominio global del capitalismo, sea del tamaño que es (Amadeo, 2020).

Además, aunque, por una parte, la religión capitalista tiene a la riqueza material como indicio de salvación, carece de un estándar claro para determinar qué tanta riqueza se necesita para alcanzarla: ¿debes ser parte del 50% más rico? ¿O del 30%? ¿O del 20%? ¿O del 10%? ¿O del 1%? ¿O del 0,01%? Esta imposibilidad de fijar un estándar más o menos claro termina por anular la eficacia del indicio y, por ende, a la larga nadie tiene certeza de la salvación divina. Situación que se agrava ante la amenaza constante de la caída en la pobreza, situación en la que, como ya se señaló, el capitalismo no ofrece ninguna salida espiritual.

Como se ve, en los tres rasgos que, según Benjamin, caracterizan a la religión capitalista, no se distingue con exactitud entre la religión como tal y sus elementos teológicos. Pareciera entonces que Benjamin se está refiriendo simultáneamente a una religión capitalista y a una teología capitalista. No obstante, como lo expusimos, en el primer rasgo Benjamin señala explícitamente que el capitalismo "no conoce ningún dogma especial, ninguna teología". Ahora bien, como también lo señalamos, eso significa que el funcionamiento del capitalismo no requiere, en principio, la aceptación explícita de ningún dogma teológico. En este sentido la religión capitalista se sostiene en sus prácticas culturales, tal y como fue indicado por Benjamin. Y, sin embargo, esto no significa que la religión capitalista carezca por completo de principios teológicos implícitos, tal y como el mismo Benjamin lo muestra en el tercer rasgo, a saber, el que tiene que ver con la culpa.

Consideramos que estos rasgos teológicos implícitos de la religión capitalista son tematizados tanto por Agamben como por Hinkelammert; el primero en relación con la fase neoliberal del capitalismo y, el segundo, en relación con posibles elementos teológicos cristianos que planteen alternativas críticas a la misma religión capitalista. En lo que sigue pasamos a discutir estos planteamientos.

## AGAMBEN Y LA TEOLOGÍA DEL CAPITALISMO NEOLIBERAL

Agamben<sup>13</sup> en su texto *Capitalism as Religion* amplía las reflexiones fragmentarias de Benjamin a la luz de un desarrollo posterior del capitalismo, ahora en su fase neoliberal. En especial a partir del cambio que tuvo lugar luego de la decisión de 1971 del gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, en cabeza del presidente Richard Nixon, de abolir los acuerdos Bretton Woods, que establecían a nivel internacional el patrón oro para las operaciones financieras. Con esta decisión, desde 1971, los papeles monedas dejaron de estar respaldados por el oro, lo que trajo como consecuencia que al dinero se le privó de cualquier valor que no fuera puramente auto referente (Agamben: 2016, p. 15). Para Agamben, esta decisión confirma e

<sup>12</sup> Y hoy ya sabemos que esta orientación teo capitalista nos está llevando a la condena ecológica.

<sup>13</sup> Las reflexiones de Agamben sobre el fragmento de Benjamin se encuentran básicamente en los siguientes textos: i) En el capítulo titulado "Elogio de la profanación" del libro *Profanaciones* (2005) ii) en un capítulo titulado "Capitalism as Religion" publicado en el libro *Agamben and Radical Politics* (2016) y iii) En el libro (2019).



intensifica la tesis de Benjamín respecto del capitalismo como religión.

El texto de Agamben, aunque se trata de un texto “finalizado y publicado”, también, como el de Benjamín, es un texto inconcluso. En los últimos párrafos de su escrito, Agamben lo hace explícito: “No habrá conclusión. Creo, en efecto que, en la filosofía, como en el arte, no podemos “concluir” una obra: podemos sólo abandonarla...” (Agamben: 2019, p. 118-119). En todo caso, las reflexiones de Agamben iluminan especialmente dos ideas que, en el texto de Benjamín, por su naturaleza de borrador, no están desarrollados a cabalidad. Estas son: i) la afirmación de Benjamín según la cual el capitalismo carece de dogma y teología (lo cual se conecta con su carácter destructivo), y ii) la relación parasitaria del capitalismo con el cristianismo.

**i) La vacía y destructora teología capitalista.** La eliminación del patrón-oro de la moneda implica anular la existencia de un sustento objetivo y externo del valor del papel moneda, ahora su sustento es únicamente la creencia que en él se tenga por parte de la comunidad. Así, desde 1971 se hizo evidente que, por una parte, el dinero para el capitalismo, tanto en su faceta de producción como de reproducción, lo es todo. Es su Dios, pero a la vez, por otra parte, se hizo explícito que el dinero no tiene ningún valor más allá de sí mismo; es completamente auto referente. Esto quiere decir que el capitalismo es una religión fundada enteramente en la fe<sup>14</sup>.

Y esta fe en la que se base el capitalismo es una fe que, en palabras de Agamben, “cree en el puro hecho de creer, en el puro crédito, o sea, en el dinero. El capitalismo es, entonces, una religión en la cual la fe -el crédito— sustituye a Dios. En otras palabras, puesto que la forma pura del crédito es el dinero, se trata de una religión cuyo Dios es el dinero” (Agamben: 2019, p. 108)<sup>15</sup>. En la pandemia del 2020 asistimos a un paso más allá en esta dirección, el dinero en efectivo puede transportar el virus por lo cual debe reducirse su uso hasta su eliminación y fomentar las operaciones digitales en la transacción del dinero. El dinero es pura virtualidad que se acerca cada vez más a la trascendencia divina como lo delineó Marx (2013)<sup>16</sup> hace tiempo.

Así, a través de la suspensión de la convertibilidad del dinero en oro, el capitalismo, en su momento neoliberal, clarificó, purificó y cristalizó su contenido teológico. La fe capitalista equivale a la creencia absoluta, al crédito absoluto libre de cualquier referente externo y material. En 1971, la religión capitalista venció el último obstáculo que quedaba, a saber, el oro como referente externo, posibilitando dar un paso más allá en su dominio<sup>17</sup>. Con esto, la fe capitalista se afirma como totalidad absoluta y los bancos, al convertirse los agentes de producción y administración del dinero, asumen el rol de las viejas iglesias. Los bancos, al gobernar el crédito, se convierten también en los agentes que administran la fe. El capitalismo financiero es entonces el desarrollo natural y final de la religión capitalista.

Por otra parte, la auto referencialidad de la fe capitalista hace parte de su carácter destructor. Como lo indica Agamben, en la teología tradicional, aquello que se espera va más allá de la misma fe, aunque la funda (Agamben: 2016, p.19). Lo esperado es un elemento adicional y extraño que llega para cambiarlo todo: el mesías o la salvación, por ejemplo. Pero en el capitalismo ya no hay ningún “más allá” en la medida en que el dinero ha tomado ese lugar sustancial y esencial de la fe.

El dinero es un agente vacío que genera efectos. Esta autoreferencialidad es indispensable para el capitalismo. Como lo demostró Marx en *El Capital*<sup>18</sup>, el dinero debe ser el valor de cambio de todas las mercancías; esto hace que se convierta en la mercancía absoluta. Pero volverlo todo una mercancía implica un efecto destructor de la naturaleza de los demás objetos. Es un efecto estructural del sistema que pasa por ser una característica natural, todos nos compartamos como si el valor del dinero fuera una propiedad natural

<sup>14</sup> Esto también se ve palpable en el caso de los pobres y desposeídos, aunque no tienen dinero en su patrimonio, tienen la fe de que algún día llegarán a tenerlo y podrán participar en las ganancias.

<sup>15</sup> Esta creencia sin objeto, creencia en el puro hecho de creer como dice Agamben, es una de las operaciones básicas de la ideología hoy en día, que se basa en las últimas en la creencia de que otros creen, al no poder creer en algo directamente, me tranquilizo al ver la creencia de la comunidad. De ahí que Agamben diga que en el momento en que dejemos esta creencia el sistema colapsaría. Para profundizar acerca de esta lógica de la creencia en el capitalismo ver el trabajo de Slavoj Žižek, en especial *On Belief* (2001).

<sup>16</sup> Aunque para Benjamín tanto Marx como Nietzsche y Freud, serían apóstoles de esta religión (Benjamin: 2017, p. 129).

<sup>17</sup> Agamben compara este acto con la destrucción de Moisés del becerro de oro.

<sup>18</sup> Al respecto véase la sección primera *Mercancía y Dinero*, en especial el capítulo III *El dinero, o la circulación de mercancías* (Marx: 2007).

(Žižek: 1992; 2017). Insistimos: para llegar a este punto el capitalismo tuvo que destruirlo todo.

**ii) Relación parasitaria del capitalismo con el cristianismo.** Diferentes analistas y pensadores han mostrado que el capitalismo tiene una característica aparentemente paradójica: es un sistema de crisis permanentes y cíclicas. Es un sistema socioeconómico que tiene de suyo la necesidad de llevarse hasta el límite de la autodestrucción para poder salvarse. Autores radicalmente críticos como Marx<sup>19</sup> y Harvey (2020)<sup>20</sup>; otros menos radicales como Fulcher (2009) e incluso los mismos defensores del capitalismo, como Ramón Casilda Béjar<sup>21</sup> coinciden en lo siguiente: el sistema capitalista desarrolla etapas estables de crecimiento seguidas de etapas profundas de depresión. Para los autores críticos esto explica la pobreza, la exclusión y el sufrimiento permanente del sistema, lo cual lo hace inhumano e inviable. Para los autores que ven con buenos ojos capitalismo esto explica su flexibilidad y capacidad de reinención, lo cual lo convierte en el mejor sistema posible desarrollado por el ser humano.

Pues bien, para Agamben, las crisis cíclicas del capitalismo se relacionan directamente con su naturaleza religiosa. El capitalismo, como se dijo, no tiene una finalidad más allá de reproducirse a sí mismo. Pero esta falta de finalidad implica, a su vez, la carencia de un fundamento del capitalismo más allá de sí mismo. El capitalismo, en este sentido, es, para Agamben, anárquico, es decir, sin *arche*, lo cual se entiende mejor si se profundiza en las relaciones parasitarias que el capitalismo tiene con la teología cristiana. Agamben está pensando concretamente en los debates teológicos sobre el Arrianismo de los siglos IV y VI d.n.e.

El Arrianismo, como se sabe, es una doctrina cristiana no trinitaria. Del hecho de la generación del Hijo por parte del Padre, Arrio sacaba consecuencias ontológicas y teológicas para afirmar la diferencia existente entre el Hijo y el Padre. Arrio se basaba especialmente en el siguiente pasaje del Evangelio según San Juan: "Ya me habéis oído decir: Me voy y volveré a vosotros. Si me amarais, os alegraríais de que me vaya al Padre, porque el Padre es más grande que yo" (Jn 14,28), y también en el pasaje de Proverbios 8:22 en donde Cristo, a través del logos de la sabiduría divina proclama: "«Yahvé me creó, primicia de su actividad, antes de sus obras antiguas.»" (Pr 8, 22). Para el arrianismo, si bien el Padre es absolutamente anárquico, sin principio, el Hijo solamente es, en el principio, en el *arche* del Padre; el Hijo tiene su fundación y su fundamento en el Padre.

Las doctrinas arrianas fueron declaradas heréticas por el primer Concilio de Nicea en el año 325 d.n.e. Posteriormente, los Obispos bajo la orden del Emperador Constancio II, el hijo de Constantino I, afirmaron tajantemente en el Concilio de Sárdica en el año 343d.c. que el Hijo también era anárquico. Como tal reina absolutamente, de forma anárquica e infinita, conjuntamente con el Padre. En otras palabras, la naturaleza del Hijo y la del Padre son, en este sentido, idénticas.

Ahora bien, las consecuencias político – económicas de este debate teológico las ubica Agamben en la característica que tiene el Hijo como el verbo y la praxis de Dios. De ahí que lo que está en juego en esta discusión teológica es si este verbo y esta praxis tienen un fundamento más allá de sí mismo, es decir, en el Padre, o si, por el contrario, el verbo y la praxis existen sin principio y sin fundamento más allá de sí mismos (Agamben: 2016, p. 24). El Hijo, al ser el verbo y la acción del Padre, es, en términos de Agamben, el actor principal en la "economía" de la Salvación o, en otras palabras, en el gobierno divino del mundo. De ahí que, en última instancia, este debate teológico se refiera al problema del carácter anárquico o no, es decir, con o sin fundamento, del lenguaje, la acción y, especialmente, el gobierno (Agamben: 2016, p. 24). El capitalismo y, en general, el pensamiento político occidental contemporáneo, ha heredado, secularizado y llevado al

<sup>19</sup> Marx, de hecho, fue quien por primera vez usó el término "crisis cíclicas" para referirse a la sucesión de ciclos económicos del capitalismo. Las relaciones de producción capitalistas llevan necesariamente a la saturación de los mercados, lo cual causa la disminución de los precios y la consecuente paralización de la producción. Este estancamiento es seguido por periodos posteriores de actividad moderada, prosperidad y nuevamente superproducción.

<sup>20</sup> Harvey es explícito en afirmar que las crisis capitalistas son esenciales para la supervivencia del mismo capitalismo.

<sup>21</sup> Para Ramón Casilda, "la producción del sistema capitalista está comprendida entre una fase de prosperidad y otra de depresión. El paso de una fase a otra se realiza críticamente, salpicadas por intervalos de acontecimientos importantes que se suceden con gran rapidez...Crisis tras crisis el capitalismo ha demostrado ser flexible, innovador y pragmático. Características que le permite su reinención, aunque no siempre en línea recta ni entre música de violines" (Ramón: 2015).)

extremo este anarquismo cristológico (Agamben: 2016, p. 24). Su carácter parasitario radica en el aprovechamiento que realiza de este elemento teológico para su propio beneficio y crecimiento. Del carácter anárquico de Cristo, para Agamben, el pensamiento occidental derivó la idea según la cual ni el lenguaje ni la praxis ni la economía tienen un fundamento en el ser. El pensamiento occidental contemporáneo es, en este sentido, secular y posfundacional. En el caso particular del capitalismo, Agamben encuentra que este anarquismo se manifiesta en la apelación radical que este hace sobre la libertad y la voluntad humanas. En palabras de Agamben: "Freedom and will simply mean that being and acting, ontology and praxis, which in the classical world were strictly conjoined, now go their separate ways. Human action is no longer grounded in being: this is why it is free, which is to say, condemned to chance and randomness" (Agamben: 2016, p. 25).

De ahí que a los profetas del capitalismo lo anterior les sirva como defensa ante cualquier apuesta política fundada en el ser por cambiar este sistema socioeconómico: según ellos, el sistema capitalista es el curso natural de la acción humana y el que mejor favorece la libertad humana.

### **HINKELAMMERT Y EL JUEGO DE LOCURAS DE Y EN CONTRA LA RELIGIÓN Y LA TEOLOGÍA CAPITALISTA**

Dada la formación académica de Hinkelammert (economía y teología) y la orientación de su pensamiento, bien se podría decir que el tema del fragmento de Benjamín atraviesa toda su obra. No obstante, de forma más explícita, sus reflexiones alrededor del asunto aparecen en los textos: *Hacia una crítica de la razón mítica* (2007), *El juego de las locuras: Ifigenia, San Pablo y el pensamiento crítico* (2008), *El capitalismo como religión* (2016) y *Totalitarismo del mercado* (2018). En todos ellos, además de un comentario exegético de Benjamín, encontramos una expansión muy original y provocadora de su tesis sobre la relación entre capitalismo y religión. A la idea de Benjamín de que el capitalismo es un fenómeno esencialmente religioso - cristiano, Hinkelammert le agrega el matiz que este cristianismo es un cristianismo previamente transformado en ortodoxia (Hinkelammert: 2008, p.2). Con esto, Hinkelammert quiere abrir la discusión sobre si se puede concluir, como parece sugerirlo el fragmento de Benjamín, que todo el cristianismo queda agotado en este proceso de producción y transformación o si, por el contrario, la tradición cristiana anterior a la ortodoxia tiene el potencial de plantear alternativas tanto al capitalismo como a la modernidad.

Para Hinkelammert, tanto el capitalismo y la modernidad, como su crítica, pueden entenderse como transformaciones del cristianismo. En sus propias palabras:

(...) transformado en ortodoxia, podemos ver que el capitalismo no es apenas transformación de la ortodoxia cristiana en capitalismo, sino que, a la vez, la crítica del capitalismo surge por una transformación del propio cristianismo antes de la aparición de la ortodoxia en los siglos III y IV, y que sobrevivió más bien como herejía del cristianismo ortodoxo. En este caso, no solo el capitalismo es producido por una transformación del cristianismo. Toda la modernidad, tal como ella emerge a partir del siglo XVI, resulta ser transformación del cristianismo, tanto el capitalismo como igualmente la crítica del capitalismo y la búsqueda de nuevas formas de organizar la sociedad, que aparecen sobre todo con los movimientos socialistas. La propia escisión de la sociedad moderna resulta, entonces, transformación de un cristianismo escindido de una manera muy parecida. (Hinkelammert: 2008, p.2).

La explicación de Hinkelammert se basa en la naturaleza del cristianismo antes de ser transformado en ortodoxia cristiana. Para esto, él acude a la figura de San Pablo<sup>22</sup> con el fin de mostrar lo que llama "el juego

<sup>22</sup> La reivindicación de San Pablo como figura que tendría un potencial político emancipatorio también es reivindicada por Žižek en *El títere y el enano*. (2002) y Badiou en *San Pablo: la fundación del universalismo* (1999).

de locuras", esto es, una especie de conflicto insalvable entre dos racionalidades teológicas contradictorias en pugna. En la Primera Epístola, San Pablo afirma: "Porque Cristo no me envió a bautizar, sino a predicar el Evangelio, y no con palabras sabias, para no desvirtuar la cruz de Cristo (1Co 1, 17). Con esto, San Pablo hace presente un proyecto amplio de liberación en cuanto, aunque trabaja activamente para la Iglesia, no se entiende por completo al servicio de ella sino del proyecto mesiánico de la Buena Nueva. San Pablo entiende entonces que la propia Iglesia está al servicio de este proyecto y no al revés. Posteriormente, afirmará ¿Acaso no entonteció Dios la sabiduría del mundo? 21 De hecho, como el mundo, mediante su propia sabiduría, no conoció a Dios en su divina sabiduría, quiso Dios salvar a los creyentes mediante la locura de la predicación." (1Co 1, 20-21)".

Estas dos locuras, la "del mundo" y la de "la predicación" representan dos racionalidades - sabidurías<sup>23</sup> que, a su vez, originan dos teologías cristianas diferentes: por una parte, la sabiduría divina y la teología de la liberación y, por la otra, la sabiduría humana y la teología ortodoxa. Además, cada una considera a la otra como locura. Es decir, desde el punto de vista de "la sabiduría del mundo", la sabiduría de Dios es una locura y, desde la perspectiva de la sabiduría de Dios, la sabiduría del mundo es una locura. En palabras de San Pablo, "¡Nadie se engañe! Si alguno entre vosotros se cree sabio según este mundo, vuélvase loco, para llegar a ser sabio; pues la sabiduría de este mundo es locura a los ojos de Dios" (1Co 3, 18-19). No obstante, como lo mostraremos, cada sabiduría – locura reconoce en la otra la validez de su racionalidad propia según sus propias reglas. En lo que sigue pasamos a describir con más detalle cada una de ellas.

**i) La locura - sabiduría humana como fuente de la teología ortodoxa - protocapitalista.** La teología ortodoxa es la del Cristo sacrificado y en ocasiones furioso y vengador. El Cristo que, incluso si está en paz, adopta la narrativa del sacrificio. Narrativa según la cual su muerte fue algo "útil y necesario". Por eso la utilidad, incluso en el campo teológico, es el principio fundamental de la sabiduría de este mundo.

Para Hinkelammert, la interpretación Paulina de la crucifixión señalaba, con claridad, que fueron las autoridades de este mundo quienes crucificaron a Jesús. Y lo hicieron, más que producto de su naturaleza corrompida, por desconocimiento del poder de la sabiduría divina. Es decir, las autoridades de este mundo, para San Pablo, son los responsables de la crucifixión de Jesús porque siguieron y aplicaron la ley y la sabiduría humanas. No obstante, son ciegos en cuanto desconocen la sabiduría divina, pero no son tontos ni irracionales per se. Es esta ceguera y este desconocimiento lo que explica la crucifixión, no la maldad ni la estupidez. En palabras de San Pablo:

Sin embargo, entre los perfectos hablamos de sabiduría, pero no de la sabiduría de este mundo ni de los jefes de este mundo, abocados a la ruina, 7 sino de una sabiduría de Dios, misteriosa, escondida, destinada por Dios desde antes de los siglos para gloria nuestra, 8 desconocida de todos los jefes de este mundo —pues, de haberla conocido, no habrían crucificado al Señor de la Gloria. (1Co 2, 6-8)

A pesar de lo anterior, desde el siglo III y IV la interpretación cristiana –paulina de la crucifixión cambia con el proceso de cristianización del imperio romano, proceso que, a su vez, implicó una imperialización del cristianismo. En este nuevo contexto de la teología ortodoxa,

(...) la interpretación de San Pablo de que los jefes de este mundo y sus leyes, que incluyen al propio emperador, son los responsables de la crucifixión de Jesús, se torna insoportable. Había que buscar otros crucificadores. Por eso, las correspondientes frases paulinas prácticamente no se citan más y son tratadas como frases irrelevantes. (Hinkelammert: 2008, p.6).

---

<sup>23</sup> Es interesante esta etiqueta de racionalidades-sabiduría, dado que implica que no se trata, valga la reiteración, de una religión irracional que se opondría al conocimiento. El problema radica en que esta sabiduría, en la cual se basan las instituciones de este mundo, tiene como fundamento una praxis separada de toda fundamentación ontológica, como vimos en el acápite anterior. De ahí, con Weber, podríamos afirmar que el capitalismo es la perfección de esta racionalidad.

Los primeros responsables que se encontraron fueron los judíos, quienes en la nueva narrativa crucificaron a Jesús ya no por desconocimiento de la sabiduría divina, sino por su maldad, su irracionalidad, su soberbia y su obsesión por el poder. Para Hinkelammert, responsables posteriores han sido los comunistas, los trotskistas, los terroristas; y antes, sin duda, las brujas, los herejes, los infieles y todos aquellos considerados como tal en una lógica cristiana secularizada de amigo – enemigo (Hinkelammert: 2008, p. 7).

En relación con la interpretación de la vida y muerte de Cristo, esta teología ortodoxa protocapitalista tiene un elemento adicional relacionado con el sacrificio y la deuda<sup>24</sup>. En este nivel, la teología ortodoxa es la teología de una deuda impagable que los seres humanos tienen con Dios en virtud de sus pecados. En este caso, Hinkelammert identifica en Anselmo (y antes en Tertuliano), el responsable de esta interpretación.

Según Anselmo, Cristo vino al mundo para ser crucificado y, de esa manera, con su sangre pagar en nombre de los seres humanos, pecadores desde la caída de Adán y Eva, la deuda que estos tenían con Dios. Tenía que ser así porque el ser humano, dado su carácter mortal y finito, no tenía cómo pagar esta deuda impagable con Dios, inmortal e infinito. Jesús sí podía realizar este pago a nombre de los seres humanos dada su naturaleza dual de Dios convertido en hombre. Así, Cristo pagó nuestra deuda y se alcanzó con esto cierta satisfacción (de ahí la utilidad de su sacrificio). La sangre de Cristo hace posible el pago puesto que, de cierta manera, logra igualar lo finito con lo infinito. No obstante, como lo señala Hinkelammert,

(...) ni la sangre de Cristo elimina la deuda con Dios incondicionalmente. De hecho, la deuda solamente se traslada. Cristo paga la deuda con Dios de aquellos que aceptan a Cristo y su ley. Siguen endeudados, la deuda no se perdona ni se disuelve ni se anula. Se transforma en deuda con Cristo, que hay que pagarla también por la obediencia a la ley de Cristo. (Hinkelammert, 2007, p. 173-174).

Así, la deuda impagable con Dios se transforma en la deuda del cumplimiento de la ley de Cristo. Y quien no acepta esta ley no se libera nunca ni de su deuda ni de su culpa: "La ley de Cristo es, por supuesto, la ley del orden y de la autoridad" (Hinkelammert, 2007, p. 174).

Es importante notar que, además de estas consideraciones cristológicas, la visión de Anselmo y de la teología ortodoxa, también tiene reflexiones fundamentales sobre la naturaleza de las deudas. Según estás, las deudas deben ser pagadas; no pueden ser perdonadas porque perdonar una deuda es cometer injusticia. Como lo señala Hinkelammert:

Mientras en el mensaje cristiano el hombre justo es aquél que perdona las deudas, ahora en Anselmo el hombre justo es aquél que paga todas sus deudas. Por ende, el hombre justo también es aquél que cobra todas las deudas, sin ninguna capacidad de perdonarlas. Pagar lo que se debe, cobrar lo que se adeuda, es ora la justicia: "... injusto es el hombre que no da a otro hombre lo que le debe, con mucha más razón el que no da a Dios lo que le debe. Injusto es el hombre que no da a Dios lo que le debe. (Hinkelammert, 2018, p.56).

Con todo lo anterior, el cristianismo ortodoxo es el cristianismo desarrollado a partir de la sabiduría del mundo, la cual se encuentra basada en el cálculo de la utilidad. Desde acá todo lo que no se atiene a dicho cálculo es locura y absurdo. Y en esta teología el ser humano es y debe ser un súbdito, un siervo de la ley de Cristo que la acepta como la única forma de pagar la deuda con Dios. En esta teología, la ley viene desde el poder político y Dios sacraliza este poder. El poder político es su gloria. En la modernidad, este poder se transformó en capitalismo: "Ahora es el poder de las relaciones humanas mismas, objetivado en las

<sup>24</sup> Véase Hinkelammert, *Hacia una crítica de la razón mítica* (2007); Hinkelammert, *Totalitarismo del mercado* (2018).

relaciones mercantiles. Ahora estas aseguran la vida humana, y por tanto, son la gloria de Dios. Sigue teniendo el ser humano como súbdito" (Hinkelammert, 2007, p.177).

En esta nueva forma, el cristianismo ortodoxo puede vaciarse y quedar como una "cáscara vacía" capaz de ocultar sus raíces teológicas para imponerse sobre todo el mundo y todas las religiones. Como tal, el "capitalismo como religión es religión condicionante de todas las religiones. No es una religión entre varias. Es religión secular, no religiosa, que se pretende universal" (Hinkelammert, 2007, p.177).

**ii) La locura – sabiduría divina como fuente de la teología de la liberación.** El fundamento de la sabiduría/locura divina reside en la preferencia de Dios por los débiles y despreciados del mundo. De acuerdo con San Pablo, Dios ha escogido "más bien a los que el mundo tiene por necios para confundir a los sabios; y ha elegido a los débiles del mundo para confundir a los fuertes. Dios ha escogido lo plebeyo y despreciable del mundo; lo que no es, para reducir a la nada lo que es" (1Co 1, 27-28). Por ende, la sabiduría divina no puede pertenecerles a los poderosos, ni a los nobles ni a los sabios según la sabiduría humana.

Hinkelammert señala tres premisas fundamentales de la Buena Nueva de la que habla San Pablo: i) en la debilidad está la fuerza; ii) los elegidos de Dios son los plebeyos y los despreciados, y iii) lo que *no* es, revela lo que es (Hinkelammert, 2008, p.6) Estas tres ideas fundan un lugar epistemológico desde el cual se conoce la realidad y se actúa en conformidad con ese conocimiento. Este lugar San Pablo lo llama la sabiduría de Dios y es lo que posibilita la apertura al Renio de Dios como un proyecto para el mundo (Hinkelammert, 2008, p.6).

Este pasaje señala, para Hinkelammert, dos elementos fundamentales que distinguen las dos teologías. Primero, en la interpretación de San Pablo, la crucifixión<sup>25</sup> no se explica en virtud de una maldad intrínseca de la naturaleza humana de parte de quienes la realizaron. Se trató, en cambio, de un desconocimiento producto de haberse dejado guiar por otra sabiduría, la humana, en vez de preferir la sabiduría de Dios<sup>26</sup>. Esto implica entonces que no hay sacrificio alguno en la crucifixión la cual es, en contraste, un testimonio ¿De qué? De que los poderosos, los fuertes de este mundo, los nobles, se dejan guiar por una sabiduría humana que desconoce a la sabiduría divina. La interpretación Paulina enfatiza que los responsables son los jefes de este mundo. Desde la sabiduría de este mundo la crucifixión de Jesús es perfectamente válida, legítima, legal y necesaria<sup>27</sup>. Lo hacen siguiendo la ley y la racionalidad humana útil a los poderosos. Por eso, en esta narrativa teológica alternativa a la ortodoxia cristiana proto capitalista, Jesús no propone pagar deuda alguna con Dios con su muerte o con su sangre. Con su crucifixión, Jesús da testimonio tanto de la existencia y valor de su locura divina, a través de la cual habla la sabiduría de Dios, como del escándalo que significa que el inocente absoluto y sagrado puede llegar a ser asesinado en cumplimiento de la ley humana (Hinkelammert, 2018, p.55). Y no hay ninguna deuda imposible de pago obligatorio por la sencilla razón de que el perdón, de las deudas, pecados y culpas, es base fundamental de este cristianismo Paulino, algo que se ve con claridad en la oración del Padre Nuestro: "perdona nuestras ofensas, así como nosotros perdonamos a los que nos ofenden".

El segundo elemento se refiere a la alusión según la cual la sabiduría de Dios está destinada para "nuestra gloria". Esto significa, en primer lugar, que esta sabiduría ya está en el ser humano a través de la mediación del Espíritu. Afirma San Pablo, "Y nosotros no hemos recibido el espíritu del mundo, sino el Espíritu que viene de Dios, para conocer los dones que Dios gratuitamente nos ha concedido" (1Co 2, 12). En el ser humano hay entonces una chispa divina en su interior, tal y como lo enseña la doctrina cristiana del *imago dei*,

<sup>25</sup> Žižek (2016) ve en la crucifixión de Cristo y en la duda que surge de su pregunta "¿Padre por qué me has abandonado? la muerte del gran Otro como garante externo del orden simbólico. Este momento implicaría que Dios (Gran Otro) como fundamentación queda eliminada y a partir de ahí somos responsables de fundamentar nuestros actos. Esta interpretación implicaría que no adquirimos una nueva deuda, sino la verdadera posibilidad de ser libres. Por eso Žižek afirma que el verdadero ateísmo pasa por el corazón del cristianismo, o en sus palabras: la única forma de ser ateo es siendo cristiano. Tal vez a esto también apunte Agamben cuando aclara que su propuesta frente a la anarquía del poder no es "invocar un regreso a un sólido fundamento en el ser" (Agamben: 2019).

<sup>26</sup> Con el ocultamiento o la muerte de Dios el potencial de esta sabiduría puede perderse al encarnarse en una concepción autocomplaciente del ser humano como sería la de los últimos hombres de Nietzsche.

<sup>27</sup> Así como la condena a Sócrates

base fundamental de la idea de dignidad humana (Habermas: 2010). En segundo lugar, tal alusión implica que la sabiduría de Dios se refiere, en realidad, a una teología humanista.

En *Totalitarismo del mercado* (2016), Hinkelammert desarrolla mucho más este giro humanista de la sabiduría divina. Sus reflexiones parten del imperativo humanista de Marx que aparece en la Introducción a la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. En palabras de Marx:

La crítica de la religión desemboca en la doctrina de que el hombre es el ser supremo para el hombre; termina, pues, en el imperativo categórico de derribar todas las relaciones sociales en que el hombre es un ser rebajado, humillado, abandonado, despreciado. (Marx: 2015).

La teología de la sabiduría divina no puede aceptar que el mercado, o el capital o el Estado sean aceptados como el ser supremo para el ser humano pues el principal mensaje de la sabiduría divina es que el ser humano es el único ser supremo para el ser humano. En palabras de Hinkelammert, “todos los dioses que declaran el mercado o el capital o el Estado o cualquier institución o ley como el ser supremo para el ser humano, son dioses falsos, ídolos, o fetiches. Un Dios que no sea un falso Dios necesariamente es un Dios para el cual el ser supremo para el ser humano es el ser humano mismo” (Hinkelammert: 2016, p.10).

Para respetar y honrar la sacralización del ser humano que demanda la sabiduría divina, el mercado, el Estado, la política el derecho y en general todas las instituciones deberían ser radicalmente intervenidas y humanizadas. Eso incluye “la humanización de la naturaleza que presupone el reconocimiento de la naturaleza como sujeto. En el lenguaje andino se trata de la consideración de la naturaleza como “Pachamama” (Hinkelammert: 2016, p.10). El mercado, el Estado, el dinero, la economía deben ser sometidos también “a las condiciones de la vida humana y por tanto de la vida de todos, lo que siempre tiene que incluir la vida de la propia naturaleza fuera del ser humano también” (Hinkelammert: 2016, p.17)<sup>28</sup>.

Lo cual implica rechazar la sabiduría humana dominante, basada en la utilidad, que no honra la dignidad de la humanidad y la naturaleza. En especial, su transformación en un capitalismo en donde el ser supremo es el mercado como el elemento esencial de “una gran máquina de acumulación de capital vista en función de una maximización del crecimiento económico” (Hinkelammert: 2016, p.11). En el capitalismo, el dios mercado, el dios dinero, el dios crecimiento, todos ellos, nombres distintos para una misma deidad, humillan y desprecian al ser humano. Honrar y desarrollar la sabiduría divina y su teología implica, no deshacerse del mercado, pues es necesario en las actuales condiciones socioeconómicas humanas, pero sí subordinarlo radicalmente al ser humano<sup>29</sup>.

## CONCLUSIONES

Después de un siglo de que Benjamín escribiera el fragmento *Capitalismo como religión* la problemática que describe continua vigente. Sin duda alguna, Benjamín veía los peligros de esta forma de relación parasitaria y el carácter destructivo que llegaría a tener para nuestras sociedades. La actualización que Agamben hace de la tesis de Benjamín a la luz de lo que fue el despliegue del capitalismo financiero que prosiguió a 1971 muestra de igual forma la vigencia de estas reflexiones. Aunque sea de la naturaleza del capitalismo tener crisis cíclicas, cada vez nos enfrentamos a tensiones más difíciles de superar y con un

---

<sup>28</sup> Ahora bien, nos parece necesario preguntarnos en qué medida esta postura no traería un sesgo antropocentrista. Más que la humanización de la naturaleza, sería la conciencia de su realidad y de nuestro lugar en ella. También ¿cómo evitar esa postura antropocéntrica sea autocomplaciente y estetizante? La referencia a la subordinación implicada en la preferencia de Dios por los débiles podría ser una forma. De esta nueva forma de entender la naturaleza y los débiles los nuevos movimientos de la teología de la liberación han encontrado un terreno fértil: las posturas ecoteológicas y el feminismo teológico.

<sup>29</sup> Subordinario significa “intervenirlo sistemáticamente” tal y como se hizo, según Hinkelammert, en las primeras décadas después de la II. Guerra Mundial (Hinkelammert: 2016, p.16-17). Esta intervención también afectaría el carácter supuestamente anárquico del libre mercado y su autorregulación.

coste mayor para un sector más grande de la población: ya no es solo el proletariado el que ve amenazado su existencia.

Esto se puede evidenciar en plena pandemia del 2020 causada por el virus SARS-COV-2. El sistema económico capitalista, basado en la fe en el dios-dinero, ha empezado a mostrar su lado más autodestructivo: los mercados financieros y las bolsas de valores están colapsando llevando a crisis económicas en diferentes latitudes del mundo, los grupos marginados de la población no tienen acceso a alimentación y condiciones de vida digna, y los adultos mayores han ido muriendo en centros geriátricos más que olvidados. En contraste con lo anterior las entidades financieras han visto ampliadas sus arcas porque, aunque se ha mostrado que la mejor forma de controlar la pandemia es a través del fortalecimiento de las instituciones públicas, la gran mayoría de medidas oficiales alrededor del mundo se basan en impedir el colapso del sistema financiero (incluso a expensas del sanitario) y en crear diversas políticas de préstamos y créditos bancarios. Los despliegues de la tesis benjaminiana del capitalismo como un fenómeno estructuralmente religioso podrían arrojar luces sobre cómo entender estas crisis y qué podríamos esperar para nuestro futuro.

Ahora bien, es importante recordar también que la tesis de Benjamín sobre las relaciones entre capitalismo y religión se describe con la imagen del parásito. En principio, el parásito necesita de su huésped para sobrevivir pues la destrucción del huésped implica su destrucción, por lo que el parasitismo radical es raro. Por lo general, el parasitismo busca llegar a un punto medio de no aniquilamiento de ninguna de las partes, una verdadera asociación que las potenciaría. No obstante, nada garantiza que se llegue a este punto medio.

El problema de esta relación parasitaria entre capitalismo y religión que ve Benjamín es que su lógica de aniquilación del huésped nos puede dejar con dos soluciones nada alentadoras respecto a nuestro futuro, que ya han sido intuitos por el arte, en especial por la literatura: por un lado, si el capitalismo absorbe e integra totalmente a la religión podemos asistir a un mundo como el que retrata Aldous Huxley en *Un mundo feliz*, un sistema utilitarista con una sociedad orgánica, donde todos los individuos tienen una función designada de antemano y que en su cumplimiento y obediencia está la clave de la felicidad y funcionamiento del mundo. En este caso Dios es remplazado totalmente por el dinero y por la producción utilitarista, a la cual se le venera y se le rinde culto.

Por otro lado, si la religión cristiana pudiera reaccionar violentamente con el fin de deshacerse del parásito del capitalismo, podríamos desembocar en un totalitarismo religioso que se pueden encontrar, por ejemplo, en las recientes novelas de Margaret Atwood *El cuento de la criada* y *Los testamentos*, donde una teocracia retoma el poder y elimina la mayoría de los derechos de la población, en especial los de las mujeres. En la narrativa de Atwood, este regreso del poder religioso totalitario fue en parte motivado por el estilo de vida del capitalismo neoliberal (recordemos que en la novela la eliminación del dinero es una de las medidas tomadas por las autoridades de Gilead).

¿Pero son esas dos las únicas opciones que tendríamos para esta relación o se trataría de un falso dilema? Con la ventaja que tienen Agamben y Hinkelammert del paso del tiempo que les ha permitido presenciar el desarrollo del capitalismo que Benjamín solo alcanzaba a intuir, nosotros podemos dar testimonio que el capitalismo ha alcanzado dimensiones nuevas. En él la captura y despliegue de las tecnologías digitales dentro de su horizonte de eficacia han vuelto la imposición y el control de su lógica de mercado a más campos de la vida humana y de forma más eficaz, pero esto también ha generado otras formas de resistencia y de articulación política que cuestiona la herencia de la lucha política del siglo pasado. Por ejemplo, los feminismos y los ecologismos han cuestionado el sujeto político revolucionario tradicional que los movimientos sociales habían marcado como ruta. En este contexto, el desarrollo de la tesis de Benjamín por Hinkelammert nos abre un nuevo campo de posibilidades de repensar esta situación. En particular, su diferenciación entre los dos tipos de locura-sabiduría (divina y humana)<sup>30</sup> permite entender otras

---

<sup>30</sup> También resultaría interesante indagar sobre los ecos de esta tesis con las consideraciones que hace Benjamin de la violencia divina en *Para una crítica de la violencia*.



implicaciones de la visión de Benjamín de la lógica parasitaria entre capitalismo y religión. Con esto, Hinkelammert profundiza aún más la crítica de la religión y la teología al liberar su lado propositivo. Además, asume la complejidad tanto de la religión como del cristianismo a la vez que muestra con claridad por qué se debe rechazar la unidimensionalidad reduccionista de las visiones secularistas que ven en la religión y la teología figuras del espíritu ya superadas o perjudiciales para la vida humana. Como lo mostramos, en la teología de la liberación y la sabiduría divina existiría la posibilidad de reaccionar al parásito capitalista y socavar sus cimientos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- AGAMBEN, G. (2016). "Capitalism as Religion", en: *Agamben and Radical Politics*. Edinburg University Press, United Kingdom. pp. 15-26.
- AGAMBEN, G. (2019). *Creación y anarquía: la obra en la época de la religión capitalista*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- AMADEO, K. (2020). "Will the US Debt Ever Be Paid Off?". *The Balance*. Accedido 15 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.thebalance.com/will-the-u-s-debt-ever-be-paid-off-3970473>.
- BADIOU, A. (1999). *San Pablo: la fundación del universalismo*. Anthropos Editorial, Barcelona.
- BELTRÁN, W. (2006). *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe: la diversificación del cristianismo en Bogotá*. Bonaventurana, Bogotá.
- BELTRÁN, W y CUERVO, I. (2016). "Pentecostalismo en contextos rurales de violencia. El caso de El Garzal, sur de Bolívar, Colombia", *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 52, N° 1°, pp. 139-168.
- BENJAMIN, W. (2017), en "Capitalismo como religión", en: *OBRA VI*. Abada, Madrid. pp. 127-134.
- BLOCH, E. (1968). *Thomas Münzer teólogo de la revolución*. Ciencia nueva, Madrid.
- EHRMAN, B. (2009). *Cristianismos perdidos: Los credos proscritos del Nuevo Testamento*. Ares y Mares, Barcelona.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta, Barcelona.
- FULCHER, J. (2009). *El capitalismo: una breve introducción*. Alianza Editorial, Madrid.
- GIL VILLEGAS, F. (2005). "Cien años de debate en torno a la tesis weberiana sobre la ética protestante", *Sociológica*, Vol. 20, N°59, pp. 137-169.
- HABERMAS, J. (2010). "El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos", *Diánoia*, Vol. 55, N°64, pp. 3-25.
- HAMILTON, A. (2012). "Max Weber's Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism", en: *The Cambridge Companion to Weber*. Cambridge University Press. United Kingdom. pp. 151-171.
- HARVEY, D. (2020). *El enigma del capital: y las crisis del capitalismo*. Akal, Madrid.
- HINKELAMMERT, F. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica: el laberinto de la modernidad : materiales para discusión*. Arlequín, México.
- HINKELAMMERT, F. (2008). "El juego de las locuras: Ifigenia, San Pablo y el pensamiento crítico", en

Pasos, pp. 1-16.

HINKELAMMERT, F. (2016). "El capitalismo como religión", *Siwô' Revista de Teología/Revista de Estudios Sociorreligiosos*, Vol. 10, N° 1, pp. 103-125. DOI: <https://doi.org/10.15359/siwo.10-1.4>

HINKELAMMERT, F. (2018). *Totalitarismo del mercado: El mercado capitalista como ser supremo*. Akal, Madrid.

LÓWY, M. (2009). "Capitalism as Religion: Walter Benjamin and Max Weber", *Historical Materialism*, Vol. 17, N°1, pp. 60-73.

MARX, K. (2007). *El Capital: crítica de la economía política* Vol. 1. Siglo XXI, Madrid.

MARX, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial, Madrid.

MARX, K. (2015). "Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel", en: *Antología*. pp. 91-107.

PABÓN, A., AGUIRRE, J. Y BOTERO, A. (2019). "Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana", *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, Vol. 11, N°2, pp. 213-226. DOI: <https://doi.org/10.22335/rict.v11i2.879>.

RAMÓN, C. (2015). *Crisis y reinención del capitalismo*. Tecnós, Madrid.

SPADARO, A Y FIGUEROA, M. (2018). "La Teología de la prosperidad", *La Civiltà Cattolica Iberoamericana* (blog). Disponible en: <https://www.civiltacattolica-ib.com/teologia-de-la-prosperidad/>.

TAMAYO, J. (2017). *Teologías del sur*. Trotta, Madrid.

WEBER, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

WEBER, M. (2012). *Sociología de la Religión*. Akal, Madrid.

ŽIŽEK, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, México.

ŽIŽEK, S. (2001). *On Belief*. Psychology Press, London.

ŽIŽEK, S. (2005). *El títere y el enano: el núcleo perverso del cristianismo*. Grupo Paidós, Buenos Aires.

ŽIŽEK, S. (2017). *Porque no saben lo que hacen: El sinthome ideológico*. Akal, Madrid.

## BIODATA

**Javier AGUIRRE:** Doctor y Magíster en Filosofía de la Universidad Estatal de Nueva York. Especialista en Docencia Universitaria, Abogado y Filósofo. Profesor titular de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Miembro del grupo de investigación Politeia de la UIS. Correo electrónico: [jaguirre@uis.edu.co](mailto:jaguirre@uis.edu.co). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3734-227X>

**Paul CACERES ROJAS:** Magister en Filosofía de la Universidad Industria de Santander, Abogado y Filósofo. Joven investigador de Colciencias (2019-2020) vinculado al grupo de investigación Politeia de la UIS y Teoría del Derecho y formación jurídica de la UNAB. Profesor de cátedra de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander, UIS y del programa de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Unab. Correo electrónico: [pcaceres@unab.edu.co](mailto:pcaceres@unab.edu.co). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4561-751X>



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 295-308  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

## Necesidades sociales, asociacionismo y movimientos vecinales

*Social needs, association and neighborhood movements*

John Fredy SÁNCHEZ MOJICA

<https://orcid.org/0000-0001-7457-9885>

[john.sanchez@uniminuto.edu.co](mailto:john.sanchez@uniminuto.edu.co)

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110935>

## RESUMEN

Se propicia una reflexión derivada de una investigación sobre asentamientos informales en la ciudad de Bogotá, en la misma se utilizó el método indiciario para la recolección de la información buscando desde los pequeños indicios llegar a marcos de análisis más generales sobre los procesos de asentamiento informal en las ciudades latinoamericanas. De este modo se reflexiona sobre la manera en que se afronta el desarrollo y el surgimiento de los asentamientos informales en las urbes latinoamericanas, desde las necesidades sociales de sus habitantes, y cómo éstas juegan un papel importante en el tránsito del asociacionismo a movimientos vecinales.

**Palabras clave:** Asentamientos informales, asociacionismo, movimientos vecinales. necesidad social.

## ABSTRACT

A reflection derived from an investigation on informal settlements in the city of Bogotá is encouraged. In the same it was used the hint method for collecting information, seeking from small hints to reach more general frameworks of analysis on informal settlement processes in Latin American cities. In this way, it reflects on the way in which the development and emergence of informal settlements in Latin American cities is confronted, from the social needs of their inhabitants, and how it plays an intrinsic relationship between the transition from association to neighborhood movements.

**Keywords:** Informal settlements, association, neighborhood movements. Social need.

Recibido: 25-05-2020 • Aceptado: 30-07-2020



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **INTRODUCCIÓN**

El presente artículo reflexiona sobre los procesos subyacentes a las luchas por el reconocimiento a la ciudad, a la tierra, a la vivienda, a los servicios públicos, en últimas, a la dignidad, en asentamientos informales de las grandes urbes latinoamericanas, específicamente en dos barrios de Ciudad Bolívar (Jerusalén - Naciones Unidas), una localidad con bajos índices de calidad de vida de la ciudad de Bogotá. Se analiza cómo en dichas luchas se encuentra subyacente la necesidad social como eje central de la fuerza de sus habitantes, posibilitando una relación entre necesidad social, identidad barrial, cohesión social, asociacionismo y movimientos vecinales. Para dar cuenta de lo anterior, el presente artículo, basado en la investigación "Establecidos y marginados. Una historia de los conflictos internos de los habitantes en los barrios Jerusalén-Naciones Unidas en Ciudad Bolívar 1956-2000", desde una metodología indiciaria de recolección de información y desde una reflexión micro social y microhistoria, realizará una disertación sobre los aspectos generales de los asentamientos informales en las urbes latinoamericanas y las dinámicas en que recaen dichos espacios.

A continuación, se intentará demostrar cómo la necesidad social se convierte en eje articulador del surgimiento y desarrollo de estos barrios, por un lado, y generador de cohesión social en sus habitantes, por otro. Esa cohesión cimienta procesos identitarios en las relaciones sociales de los habitantes de dichos territorios y la necesidad propicia la movilización y la lucha popular de una manera menos organizada y más difuminada, en un inicio, pero con forma de movimientos vecinales más organizados con unos repertorios de lucha determinados y significados, posteriormente.

Para tal fin, el escrito se organiza de la siguiente forma: en un primer momento, se explicitará la metodología y la manera en que se recolectó y se utilizó la información. Luego se analizará el surgimiento y desarrollo de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas para el entendimiento complejo de las relaciones sociales que allí se evidencian, se desarrollará el concepto de necesidad y su relación en las imbricadas formas de surgimiento y desarrollo de la Localidad de Ciudad Bolívar, así como su vínculo con la identidad de la barriada y los procesos de cohesión social que allí se evidencian. Finalmente, se estudiarán estos procesos de cohesión social e identidad barrial en la formación del asociacionismo y su relación con formas organizativas más especializadas que con el tiempo se van transformando en movimientos vecinales gracias a la conjugación de varios factores, entre ellos el más determinante: la necesidad social.

## **LOS ANÁLISIS MICRO PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LOS ASENTAMIENTOS URBANOS INFORMALES**

Al entablar un acercamiento inicial con los territorios, se evidenciaron unas particularidades propias de sus habitantes y de la manera en que se fueron configurando a ellos mismos y a su territorio, que remitieron inmediatamente a los autores del presente escrito a la teoría Elisiana sobre estos procesos. En su libro *Establecidos y Marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, (Norbert Elias: 2016) intenta dilucidar unas dinámicas particulares en tres zonas de una misma barriada en la ciudad de Londres. El libro se configura como un estudio de las relaciones sociales entre dos entes (establecidos y marginados) a primera vista homogéneos, pero que desde una mirada más minuciosa resultaban verse, sentirse y practicar posturas disímiles de habitar su territorio y apropiarse del mismo, relaciones minadas por el poder, y que para el mismo (Elias. 2016: 16), resultaban ser temas que desde lo micro social podrían configurar una "discusión respecto de la universalidad de la relación establecidos-marginados, pero considerando las especificidades de la configuración estudiada".

De esta manera, estos postulados parecían ser muy cercanos a las vivencias que podrían existir en las dinámicas que sobre los barrios Jerusalén y Naciones Unidas se encontraron. En estos territorios se evidencian unas formas disímiles de sociabilidad entre aquellos pobladores que fundaron el barrio a partir de su propia gestión, durante los años 80 y 90 del siglo XX, y aquellos pobladores que fueron habitando la zona posteriormente, ya bien entrado el siglo XX e inicios del siglo XXI. Resulto, pues, interesante analizar dichas

dinámicas, retomando los fuertes conflictos que hicieron, y todavía hacen parte, de la cotidianidad en la cual estos grupos mantienen relaciones entre sí, conflictos que se suman a las ya difíciles condiciones de vida para sus integrantes (Alape:1995).

Para tal propósito, se siguió un marco metodológico de corte cualitativo y de tipo indiciario en donde las entrevistas y la revisión documental del archivo histórico tomaron relevancia en todo el proceso. Con esta metodología se buscó una reconstrucción indirecta y conjetural a partir de un detalle minúsculo pero persuasivo. Gracias a la posibilidad que da el método indiciario de "leer entre líneas", (Jiménez: 2013), se pueden reconstruir aquellos discursos que se escapan a los oficiales y se integran en la cultura de los grupos populares, aquellas huellas profundas en las cuales se encuentran imbricadas relaciones culturales populares que no hacen parte del oficialismo.

Dadas las posibilidades comparativas de la metodología, se buscó establecer un control con la teoría eliasiana: en particular, se intentó contrastar las dos categorías que resultan fundamentales para el desarrollo de la investigación, es decir, las relaciones procesuales entre establecidos y marginados, con las reconstrucciones precisas de los hechos que acontecieron en el trasegar histórico de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas.

Los conceptos establecidos y marginados se derivan de otras categorías como la necesidad, que constituye un elemento fundamental (aunque no el único), en el desarrollo identitario de los habitantes de los barrios investigados. Esta necesidad se teje y consolida en la lucha popular que deben ejercer los pobladores; funciona como un elemento de cohesión social en los grupos. De igual forma, solo puede ser entendida en términos históricos, puesto que es a través del tiempo que los integrantes de cada grupo desarrollan unos repertorios de lucha y se consolidan unas organizaciones propias que afianzan unos procesos identitarios sólidos para la población.

Con esta comparación teórico-empírica se pretendió dar respuesta a un hecho eminentemente local, y fundamentar la teoría sociológica misma, en particular, en las relaciones sistémico procesuales que integran largos periodos de construcción identitaria. A su vez, para efectos del abordaje de los objetivos propuestos, el análisis de la experiencia social de estos grupos diferenciados (Establecidos y Marginados), se abordaron elementos como las prácticas concretas de cohesión social (acciones coordinadas de movilización y elementos de identificación entre establecidos), las barreras sociales, entendidas como formas concretas de conflictividad y tensión social (como querellas y contravenciones entendidas como reportes de conflictos vecinales), y los parámetros de sociabilidad en los que se inscriben las relaciones entre estos grupos.

Para tal fin, se utilizaron instrumentos de recolección de información de corte cualitativo que dieron cuenta de estas particularidades, a saber: 80 títulos de revisión documental (documentos públicos que dieran cuenta de las particularidades del desarrollo y surgimiento de los barrios), 80 querellas que dieron cuenta de los conflictos vecinales, y 10 entrevistas a habitantes de la comunidad, que referenciaron hechos específicos y coyunturales en los procesos de asentamiento, surgimiento y desarrollo de los barrios, así como la observación como eje triangulador de la información.

## **LA CONFORMACIÓN DEL ASENTAMIENTO**

Como afirmaba (Norbert Elías. 2016), la reflexión sobre el desarrollo de la estructura de la barriada es fundamental para el entendimiento de los aspectos teórico - conceptuales subyacentes a las investigaciones sobre espacios urbanos y comunidades. Por esta razón, es importante indagar y reflexionar sobre la cuestión del surgimiento y el desarrollo de la localidad de Ciudad Bolívar y específicamente de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas. A continuación, se contextualizará al lector sobre las particularidades inherentes al surgimiento y desarrollo del territorio estudiado para comprender las relaciones conceptuales que intentará dilucidar este artículo.

Es pertinente resaltar que, en las ciudades latinoamericanas, es recurrente encontrar formas de

asentamiento periféricos e informales en donde sus habitantes son de bajos recursos y la precariedad en la calidad de vida en sus territorios es bastante evidente. Son espacios marginalizados, reductos de la migración y los cambios políticos y sociales del siglo XX que fueron cambiando la morfología de la ciudad auspicando espacios que, en palabras de (Cuellar, C. 2015: 67), son “tugurios, barrios populares y barrios ilegales, cuyos habitantes eran los nuevos ciudadanos migrantes o aquellos con pocos recursos”. Este es el caso particular de la localidad 19 de Ciudad Bolívar en Bogotá, espacio de configuración de asentamientos de miles de “ciudadanos” pobres o inmigrantes por la violencia partidista del país.

La localidad 19, durante décadas, se configuró como espacio de recepción de migrantes provenientes de diversos espacios de Colombia desplazados por la violencia partidista de los años 50 y 60 y por la falta de oportunidades y la pobreza en las zonas rurales de Colombia.

Otro de los factores de poblamiento se da por ... la migración forzada [...] (violencia, persecución, amenazas, asesinatos, ataques a poblaciones, entre otros) desplazamientos forzados inicialmente, hoy reconocidos como desarraigo y destierro... que principalmente se desarrolló en los departamentos del Tolima, Santander, Cundinamarca y Boyacá con la arremetida de las cuadrillas conservadoras hacia las facciones liberales gaitanistas por grupos como los chulavitas y los pájaros, que provocaron la salida del campo de múltiples oleadas de personas, que ven como lugar de refugio y posibilidades, las grandes ciudades del momento, en particular la capital del país. (Gómez, et al., 2014: 23).

De esta manera, Ciudad Bolívar ha funcionado como caldo de cultivo para formas particulares de asentamientos informales que, desde los años 50, han venido poblando esta zona del territorio bogotano, entrañando formas igualmente particulares de surgimiento y desarrollo, con unas características bastante interesantes.

En sus inicios, la localidad se fue formando por migrantes de la violencia partidista. El conflicto colombiano de tientes rurales retrató y delineó las ciudades como efecto directo de la violencia de mediados del siglo XX. Bien entrado el siglo XX, en los años 80, con los planes del presidente Belisario Betancur en relación a políticas económicas y de desarrollo social dirigidas a población vulnerable, se formó lo que (Forero, y Molano. 2015: 122) describen como “una representación sobre el sur urbano como espacio para la vivienda de los pobres, cuya labor es aportar mano de obra barata”. En dichas políticas, se plasmaron los territorios de Ciudad Bolívar como espacios para la segregación territorial de la ciudad, y como fuente de mano de obra pobre y necesitada para la industria distrital.

Con lo anterior no se quiere afirmar que, antes de los años 80, la localidad no existía, o que su surgimiento y desarrollo comenzó precisamente con las políticas emprendidas por el gobierno de turno. Al contrario, la localidad, su surgimiento y desarrollo se ha presentado desde antes de los años 50, pero dicho territorio no se constituyó “legalmente”, ni se evidenció en los planes distritales hasta bien entrado los años 80, situación que, como se verá, generó un surgimiento característico basado en las necesidades sociales de sus habitantes y propició espacios para la acción colectiva que terminó siendo parte de la construcción de la identidad de la localidad y sus pobladores.

El poblamiento de la localidad de Ciudad Bolívar, específicamente de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas, se puede delimitar en tres momentos: un primer espacio en los años 40, marcado por el asentamiento de población específicamente rural en busca de mejores condiciones de vida en la ciudad. Un segundo momento, en los años 50 y 60, cuando se da un asentamiento de población de dos tipos: por un lado, un alto porcentaje de desplazados de la violencia bipartidista y, por otro, un nuevo agente en la barriada: inmigrantes urbanos, población citadina pobre en busca de un espacio en donde levantar un hogar y un techo digno para vivir. Por último, los años 80 y 90 e inicios del nuevo siglo, en los cuales se evidenció un proceso de asentamiento a partir de la generación de políticas públicas de vivienda para población vulnerable y de bajos recursos en la ciudad, y la exigencia de ciudadanos de un espacio vital digno para guarecerse, sujetos que viven la ciudad en precarias condiciones y que forman asentamientos informales como expresión en la búsqueda del derecho a la ciudad.

Aunque estas tres oleadas tienen sus particularidades y especificidades, poseen una serie de

características que han hecho del asentamiento y de la identidad de Jerusalén y Naciones Unidas un caso bastante particular. Las tres oleadas tienen en común que, en su mayoría, son asentamientos de carácter ilegal, lo cual conlleva un surgimiento desde la necesidad social de los habitantes que van ingresando al territorio: de servicios públicos, de vías, de transporte, de seguridad, de espacio público, de vivienda digna etc. Los poblamientos se van dando de manera paulatina, los espacios son delimitados y territorializados según parámetros bastante rústicos, y no planificados, lo que terminará en una configuración arquitectónica característica de la localidad, bastante desordenada y sin unos parámetros urbanísticos delimitados. En Ciudad Bolívar, las personas fueron implantando sus viviendas sin una distribución o planificación específica. Así mismo, la dotación urbana es casi inexistente en materia de colegios, centros de salud etc., los cuales no se hallan en un primer momento dentro del surgimiento de los barrios y llevó años de luchas conseguirlos. De manera similar, los servicios públicos fueron dados a cuenta gotas y debieron ser buscados por sus habitantes. Lo anterior lo constata Jenny Chaparro, Presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio Naciones Unidas e hija de su fundador:

el agua se traía de Quiba, las personas de las partes altas tenían burros y los alquilaban para bajar el agua y venderla, la luz se traía desde el lado de Tunjuelito para acá... poniendo unos postes de madera, y los fueron poniendo desde el lado de Tunjuelito y arrastrando con cables para arriba hasta donde estamos actualmente. (Jenny chaparro)

De este modo se suplían las carencias y las necesidades por los habitantes, el colectivo, la configuración de una comunidad que se fortalecía y formaba redes de apoyo en busca de mejores condiciones de vida, como se constata por las palabras de (N. Agudelo).

Nos cuidábamos como hermanos, como familia. Nos colaborábamos muchísimo cuando era lo del agua, pues nos guardábamos los turnos; con ellos nos acompañábamos, porque a esa hora, tres de la mañana, nosotros cogiendo agua pues era también peligroso, entonces los vecinos eran de gran ayuda y nos colaborábamos muchísimo, en fin, por ejemplo, esa gente que no tenía nada que comer pasaban pidiendo que una librita de arroz y uno les colaboraba.

Como se ve, al principio, la necesidad de los servicios públicos básicos (agua y luz) construyó un objetivo de luchas por lo “básico”, las cuales, con el tiempo, fueron dando vida a repertorios más organizados de lucha y a necesidades sociales y de otro tipo, unas más generales y especializadas como se contextualizará más adelante.

En este contexto, pareciera ser que, en las ciudades latinoamericanas, vivir en sociedad significa para las grandes mayorías habitar en ciudades segregadas, segmentadas, con un alto grado de inseguridad ciudadana, en la que se dificulta el acceso al suelo urbano, con carencia de equipamientos públicos y sociales; inadecuados sistemas de vialidad y transporte, agua potable, eliminación y procesamiento de desechos; viviendas con condiciones de habitabilidad inadecuadas, escaso respeto al entorno ambiental, que se traduce –entre otras situaciones– en una baja calidad de vida, precarias condiciones de salud y un alto grado de vulnerabilidad a los fenómenos naturales que afectan principalmente a los pobres. Es decir, a grandes rasgos, la necesidad es una constante dentro del surgimiento de los barrios en asentamientos informales en América Latina, una característica que toma fuerza en los relatos de los habitantes y configuró la identidad característica de estos.

Los testimonios de los habitantes de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas dan cuenta del proceso mencionado: “Llegamos a un potrero y ahí organizamos como dicen un ranchito; lo que hicimos fue un ranchito en paroi; hay vivimos como diez años, con el tiempo se fue construyendo, llegamos sin agua, sin luz, sin nada, por acá no había nana, lomas y potreros”. Este relato de doña María Eugenia, una habitante del barrio Jerusalén, demuestra la situación en la que llegaron los primeros pobladores y cómo se fueron asentando en el territorio. Esta típica llegada de los habitantes con sus propias particularidades remite a pensarse el porqué del arribo de estos seres humanos a estos territorios inhóspitos. La llegada de los habitantes se da por la violencia y el conflicto armado que se vive en el país, lo cual da paso a migraciones y desplazamientos campo-

ciudad sin precedentes.

(...) la construcción de nuestras llamadas ciudades modernas, ha estado precedida, ha tenido un origen fundador en violencias regionales de cuño bipartidista y hoy se sigue transformando por la vía de los efectos devastadores de la guerra irregular que se ha agudizado desde mediados de la década de los ochentas del siglo XX (Naranjo, 2004: 2)

Ha sido recurrente pensar las dinámicas de urbanización de las grandes ciudades colombianas desde los procesos migratorios generados por el desplazamiento forzoso y la violencia en las zonas rurales del país. Es evidente que estos han sido uno de los factores iniciales de urbanización de las ciudades extensas de Colombia, sobre lo cual no hay mayor discusión. Lo que no se demuestra en los análisis es que este fenómeno se ha perpetuado perenne en el tiempo. Los pobladores de sectores como Ciudad Bolívar y el desarrollo y surgimiento de los asentamientos informales en ciudades como Bogotá y Medellín en la época de los años 80 y 90 del siglo XX, estuvo plagada por una heterogeneidad de causas, entre ellas el desplazamiento forzado, pero en su mayoría estas barriadas surgieron y se desarrollaron por la necesidad de vivienda, por la búsqueda de movilidad social, por una reivindicación latente del derecho a la ciudad de sus habitantes ya establecidos en las zonas urbanas. Nuevamente, los testimonios de los habitantes así lo reflejan:

(...) nosotros ya habitamos en Bogotá como unos cinco años, pero no nos arrendaban por tener tantos niños y nos tocaba negar al menor, la necesidad de vivienda de un techo nos trajo aquí ... mi esposo vino a ver el lote a las 6 de la tarde y al otro día a las 8 de la mañana ya teníamos el trasteo acá sobre un potrero (Norma Agudelo 34 años habitando Jerusalén).

(...) mi papa tenía nuestra casa con nosotros en el barrio centenario, pero compro un lote acá grandísimo para lotearlo y venderlo; como le dijeron que invasores estaban pensando en robarle los terrenos decidimos venimos a vivir aquí (Jenny chaparro)

(...) con mi esposo duramos varios años viviendo en el barrio Galán un barrio pobre pero legal y con sus servicios y todo, una situación económica difícil de desempleo nos trajo a vivir acá por necesidad (María Eugenia Alvarez).

La literatura sobre el tema da cuenta del mismo proceso. (Rico. 2009: 52) en su libro *Ciudad In - formal: la historia de un barrio ilegal*, consigna los siguientes relatos:

Sí, pues acá es..., aquí se está explotando, se está explotando y se empieza a explotar una riqueza grandísima que hay acá, pero cada cual mira la riqueza desde el punto de vista propio. Por ejemplo, usted como arquitecto, la riqueza suya es cómo hacer los diseños de unas casas bien bonitas acá, ¿cierto?. Y me dijo: "Sí". Y yo: "Exactamente, en cambio la riqueza de nosotros es mirar cómo logramos hacer un ranchito para meternos y no mojarnos [...]".

De este modo, el poblamiento de los barrios y de gran parte de los asentamientos informales luego de los años 80 estuvo marcado por un reclamo al derecho de la ciudad. Como afirma (Borja. 2013), el derecho a la ciudad relacionado con espacio público, accesibilidad, servicios urbanos, calidad ambiental, vivienda digna etc., está presente en la mayoría de la ciudad compacta y central, pero la ciudad periférica, los asentamientos informales, carecen de este derecho. Los habitantes de estos espacios reclaman la ciudad desde formas particulares; desde la representación de la propia necesidad como fuerza de su lucha.

Las ciudades colombianas y latinoamericanas surgieron por las necesidades sociales, ya sea de campesinos migrantes, de ciudadanos reclamantes de su derecho a la ciudad o del mismo sistema capitalista que necesita y propicia la ciudad y los asentamientos informales como forma de subsistencia, puesto que como han evidenciado análisis como los de (Harvey. 2013) y (Castell. 1986), el sistema capitalista necesita de las ciudades para su misma existencia, genera una relación simbiótica con esta forma de ordenamiento territorial en tanto le provee los excedentes de producción y consumo para su subsistencia. Las ciudades han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente en la producción. La urbanización ha sido, por tanto, un fenómeno relacionado con la división de clases, ya que ese excedente se extrae de algún sitio y de alguien,



mientras que el control sobre su uso suele corresponder a unos pocos. El capitalismo descansa, como nos explicaba Marx, sobre la búsqueda perpetua de plusvalor (beneficio), cuyo logro exige a los capitalistas producir un excedente, lo que significa que el capitalismo produce continuamente el excedente requerido por la urbanización, pero también se cumple la relación inversa: el capitalismo necesita la urbanización. (Harvey, D. 2013).

## **NECESIDAD SOCIAL LA INTERSECCIÓN DEL ASOCIACIONISMO Y LOS MOVIMIENTOS VECINALES**

Existe una constante en las configuraciones de los asentamientos informales de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas: el concepto de necesidad social, el cual es recurrente en los relatos de los pobladores locales. La necesidad social posibilita la movilización de diferentes categorías y realidades sociales como identidad barrial, lucha popular, cohesión social y dinámicas propias del barrio, es decir, la necesidad social es una fuente vital para el surgimiento y desarrollo de los barrios. El concepto surge como un tópico de relevancia en el estudio de los asentamientos informales, lo cual se ha invisibilizado en la literatura o se ha limitado a un mero apéndice o consecuencia de los procesos de urbanización informal.

Desde los análisis clásicos de la sociología y la antropología, el concepto de necesidad aparece en autores como Durkheim, Manislowki, Simmel etc. Dichas investigaciones han realizado una revisión taxonómica y una reflexión algo esencialista del término. Al abordar el tema de las políticas públicas y el urbanismo, sin embargo, se hace imperativo un concepto más moldeable, como "aspiración", las aspiraciones de los habitantes del territorio sobre sus categorías morales, sobre lo que evidencian que en su contexto pueden y deben exigir como carencias (Chombart de Lauwe 1969). Las necesidades se han visto como propias de la estructura socioeconómica, en donde existirán unas necesidades de carácter natural y otras creadas por el sistema que serían unas no necesidades o necesidades falsas. (Marcuse. 1981). En general aquellos que han reflexionado sobre el urbanismo han tendido con naturalidad a acudir al concepto de necesidad como a uno de tantos recursos utilizables para aprehender las transformaciones producidas en la sociedad del moderno bienestar. (Bouzada, Xan. 1994).

De este modo el concepto de necesidad, toma protagonismo dentro de los análisis que en las ciencias sociales hacen de los temas urbanos o las reflexiones en torno a los asentamientos informales. Los análisis micro - sociológicos de Simmel por ejemplo dan cuenta de esto, pero como ya se afirmó resultan ser análisis por demás esencialistas, y en donde el concepto de necesidad salta a la palestra como un mero apéndice y no como configurador de realidades. Como afirma (Coenen.1970: p. 29) "... el concepto de necesidad ha tendido en general, y de modo genuino, a funcionar como un recurso, como un constructo intelectual, resultado de una situación dada y emanado desde un proyecto normativo".

Antes esta dificultad se han presentado varias respuestas, como las de (Marcus. 1981), en una aproximación crítica a los Estados Unidos de inicios de los años cincuenta, tratando sobre el tema de las necesidades sociales, intento constatar la existencia de una línea divisoria entre necesidades básicas y falsas necesidades. Esa inicial ordenación que le conducirá a cuestionar el universo de las necesidades y satisfacciones en clave de simple verdad o mentira logrará hacerla compatible con la afirmación y el reconocimiento de la historicidad sustancial de esos asertos. Este tipo de acercamientos, aunque delimitan las realidades subyacentes al concepto de necesidad, siguen cayendo en generalización abstractas y fuera de los contextos y realidades para analizar.

Para soslayar este escollo, autores como (Michel Picón. 1978), Retoman el concepto de *habitus* de Bourdieu para contrastarlo al de necesidades sociales, esta postura resulta bastante interesante por el hecho que, permite analizar las prácticas de consumo evitando los escollos del subjetivismo y del objetivismo sobre los cuales suele fragmentarse la sociología de las necesidades, por tanto, el cambio de perspectiva que va del hacer hincapié en el hábil concepto de necesidad a hacerlo en el de *habitus*, parece permitir aproximarnos a un enfoque superador de una discutible taxonomía de las necesidades básicas, adentrándonos en otra forma

de ver las cosas en donde el esfuerzo por alcanzar una distribución más igualitaria de la riqueza material, para la cual las inversiones de carácter colectivo se opondrían a aquéllas de carácter privado e industrial. Asimismo, la toma en consideración del *habitus* permite evitar su congelación en formas estandarizadas caras al universalismo abstracto, así como el poder asumir y actuar desde aquellos contextos sociales y culturales en los cuales tienen lugar diferentes tipos de iniciativas tales como la producción e implantación de equipamientos culturales. (Bouzada. 1992).

De este modo, las necesidades sociales desde la perspectiva del *habitus* para el análisis de los asentamientos informales en las urbes Latino Americanas, resulta de especial atención, puesto que, deja vislumbrar los recovecos sobre los que recaen los procesos identitarios de los habitantes de los barrios que surgen en difíciles condiciones, la necesidad social en este sentido resulta una de las fuentes en las que bebe la construcción identitarios de la barriada, y de los procesos que esta subyace. Es por esta razón, que, para los planificadores urbanos, les resulta tan difícil propiciar desde sus análisis y puesta en marcha de equipamientos y demás un fluido comunitario, ya que este suele emerger allí donde los vecinos lo desean y acaso les conviene y no necesariamente allí donde el planificador se esfuerza en inducirlo. La literatura sobre el tema así lo ha evidenciado.

(...) la solidaridad comunitaria alumbra precisamente allí donde aprieta la escasez de recursos y la distancia limita con su aislamiento (Stacey, 1960; Morris y otros. 1965; Bidart, 1988). Allí donde las demandas insatisfechas son mayores, las dinámicas solidarias y de apoyo suelen multiplicarse (Bouzada. 1992: 68).

Del mismo modo, las entrevistas de la investigación dan cuenta del mismo fenómeno "las necesidades hacen que se junten las comunidades" (Luz Marina Zarate), "el ambiente entre la poca comunidad era muy bonito, lo que era un diciembre acá era una cosa muy espectacular, todos colaboraban, pintando los andenes poniendo los pendones etc." "las celebraciones católicas y de navidad unían y generaban cohesión entre la población (Nelly chaparro)

Este retrato sobre las necesidades sociales como una de las fuentes de los procesos identitarios de la barriada se evidencian de modo más claro desde el análisis de las formas de sociabilidad y relacionamiento que se instauraron en Naciones Unidas y Jerusalén, a partir de las herramientas que Norbert Elias elabora para el estudio de las relaciones que surgen entre agrupaciones de establecidos y marginados en diversas comunidades.

El desarrollo de este tema dentro de la investigación se encuentra compuesto por tres apartados, en un primer momento se precisan los elementos conceptuales que permiten que la mirada elisiana tenga cabida en el análisis. Si bien el trabajo de Elias no suele centrarse en reflexiones metodológicas, los estudios realizados cuentan con la posibilidad de constituirse en referentes para el análisis de fenómenos sociales que cuenten con la misma forma de interacción social. Dentro de dichos trabajos, el estudio Establecidos y marginados, una investigación sociológica sobre problemas comunitarios (Elias & Scotson. 2016) brinda elementos para acercarse a un proceso como el ocurrido en Ciudad Bolívar. Al tener como tema central las dinámicas de exclusión y estigmatización, es también un insumo para el análisis de diversas modalidades de relacionamiento. Posteriormente, se reflexiona en torno a los modos de relacionamiento identificados en el proceso de poblamiento de Ciudad Bolívar, haciendo énfasis en la interacción y la ruptura existentes entre los habitantes llegados en el inicio de la segunda ola analizada con antelación y los que llegaron finalizando la tercera (con centralidad en el caso de Naciones Unidas); así como en los procesos de sociabilidad entre las conglomeraciones que se asentaron a lo largo de los ochenta (con centralidad en el caso de Jerusalén). Los habitantes de la segunda ola en estos barrios propician repertorios identitarios bastante homogéneos al sentir de sus habitantes a diferencia de los habitantes de la tercera oleada, como los afirman sus pobladores: "los antiguos por así decirlo somos personas más tranquilas, menos bulliciosos, más comunitarios y más sociables, la gente que llega nueva eso le molesta por que quieren es la fiesta, pero no el trabajo con que se logran las cosas" (Nancy, Chaparro) En un tercer momento, la interrelación de estos dos análisis, la teoría elisiana y las dinámicas propias de los barrios Jerusalén y Naciones Unidas en cuanto a las dos oleadas de llegada de habitantes, propicia un dialogo sobre la cohesión social en los procesos de identidad barrial. El ejercicio de

alejamiento y diferenciación frente a los individuos que llegaron desde el año 1980 a Naciones Unidas constituye un fenómeno que, además de ser una salvaguarda de la vida ante la violencia, responde a elementos propios de la asociación que, como grupo, los primeros habitantes habían creado a partir de experiencias compartidas. La llegada de nuevos habitantes a las zonas que se habían constituido colectivamente dio paso a que la cohesión construida por los primeros pobladores saliera a flote. Esto generó una serie de manifestaciones que fortalecieron la identidad grupal que había tomado forma en la medida en que surgía el sector.

De esta manera, el rechazo a los nuevos habitantes no sólo respondió al miedo por la creciente inseguridad, sino que tuvo en su centro una impugnación moral frente a la llegada de extraños que atentaban contra la experiencia compartida por los primeros habitantes, y en oposición a una serie de pautas, valores, costumbres y marcos de valoración que se habían configurado de manera tácita y que daban forma a un modo de vida aceptado en el sector. De esta manera, lo que se veía amenazado era la propia identidad que se había creado como grupo, en función de la cual se había logrado la consecución de logros y crecimiento colectivo.

De este modo, la anterior información deja entrever como la necesidad social propicia no solo el surgimientos y desarrollo de las barriadas, sino que además dinamiza otros procesos sociales como la identidad barrial, misma que esta minada por un fluido comunitario que propicia lo que de ahora en adelante se denominara cohesión social, los habitantes se unen en lazos de solidaridad y se organizan a partir de dichas formas coercitivas de identidad barrial. Procesos que al pensar de este artículo resultan no solo en asociacionismo en búsqueda de suplir ciertas necesidades, sino que propician movimientos barriales más organizados.

## **DEL ASOCIACIONISMO A LOS MOVIMIENTOS VECINALES**

Los procesos de acción colectiva que van surgiendo en la barriada de Jerusalén y Naciones Unidas en un inicio se basan en lo que (Torres. 2006: 3) denomina como "asociacionismo en torno a demandas y proyectos y las estrategias de resistencia cotidiana". Los habitantes van cerrando filas en torno a exigencias particulares y propias a las necesidades que los aquejan, los pobladores "establecidos" constituyeron formas organizativas en torno a la exigencia y formalización de aspectos infraestructurales como servicios públicos, vías, construcción de colegios y centros de salud. Estas formas organizativas, para los años cincuenta, luego del acontecer del Frente Nacional, se institucionalizaron como juntas de acción comunal (JAC) que iniciaron el desarrollo de acciones en alianza con entidades distritales, aunque antes ya existían como experiencias organizativas vecinales no institucionalizadas.

De esta manera, la construcción de los barrios y el asentarse en la ciudad resulta eje de la acción colectiva barrial en Bogotá. Así lo afirma (García. 2013); según este autor, los barrios populares se han constituido como materialización de la lucha por el acceso a la ciudad, de habitantes que llegaron a un híbrido de urbanidad y ruralidad, desprovistos de los beneficios sociales y económicos con los que, desde el ideal del desarrollo urbanístico e industrial, se cuenta en la ciudad. Es posible mencionar, con una mirada centrada en los fenómenos de construcción barrial en América Latina, que este tipo de habitantes, caracterizados como nuevos pobladores, "encontraron en el asociacionismo, la autogestión y la protesta mecanismos útiles para la consecución de recursos y la solución de sus problemas más apremiantes" (García. 2013: 123), esto se visibiliza como la construcción de lugares de solidaridad ante la pobreza compartida:

Bogotá ha sido escenario de la emergencia de múltiples experiencias asociativas protagonizadas por los pobladores y pobladoras populares; enfrentados a precarias condiciones, se asocian para ganar mayor capacidad de solución a sus necesidades, de interlocución con el Estado y de impulso de iniciativas propias (Torres. 2006: 4).

Este asociacionismo se dio desde la llegada de la primera oleada de habitantes y se consolidó con la segunda en la consecución de necesidades y reivindicación de derechos por los pobladores. Estas luchas y

acciones colectivas se vieron centralizadas en hechos coyunturales en un comienzo, como afirma (Jenny, Chaparro), “en un inicio se luchaba por que lo que el día pedía, la luz que quitaban, la vivienda que iban a tumbar, el agua que no llegaba” pero que con el pasar del tiempo estas acciones se fueron transformando en acciones colectivas mucho más organizadas como el paro cívico de 1993, en el que confluyeron diversos sectores populares que representaban la vida y la política comunitaria del sur de Bogotá. Fue vindicado como cívico y local, en cuanto apelaba a “prácticas colectivas reiterativas y sistemáticas de inconformismo y movilización social, presentes en diferentes espacios de la geografía nacional en las dos décadas anteriores” (Forero & Molano. 2014: 119). En este sentido, fue la expresión de un descontento generalizado de las localidades del sur, con principal visibilización de Ciudad Bolívar, ante dinámicas de exclusión e imposición de lógicas gubernamentales amparadas principalmente en medidas de omisión ante las carencias y estigmatización como costo de la pobreza.

De este modo, las acciones colectivas que en un inicio resultaban coyunturales con el pasar del tiempo fueron representando formas de lucha más organizada que las acciones colectivas iniciales, puesto que esta toma forma y propicia de este modo una serie de ganancias sociales y culturales significativas para los habitantes de los asentamientos: capital social y capital político en la mayoría de los casos resultan en ganancias para los habitantes (no todos). Este capital resulta relevante en el momento de entender las dinámicas de movilidad social que se evidencian en forma disímil dentro de las barriadas y, además, propicia la especialización en las formas organizativas de los habitantes, al poder entablar dialogo con entes estatales, al capacitarse y al tener una mayor experiencia en formas de organización los pobladores logran formar movimientos vecinales duraderos. Estos lo perciben de esta manera y así lo manifiestan:

(...) surgen liderazgos y unas ganas de organizarnos y salir adelante para transformar territorio; entonces es donde nace las organizaciones sociales efectivamente, ... otra clase de comunidad organizada de cara al desarrollo, ... no solo el desarrollo físico sino el comunitario ... transformar pensamiento, educación, capacitación ... desarrollo más allá de lo barrial (Luz Marina Zarte).

Por tanto, la experiencia de los barrios analizados evidencia cómo la necesidad social posibilita la cohesión barrial y la identidad colectiva del barrio y sus habitantes. Estos se conforman como grupo desde las necesidades sociales y desde la lucha por esas necesidades. En palabras de Don campos, fundador del barrio y primer conductor de vehículo que subía a la zona, al preguntársele por su labor inalcanzable como líder barrial y por el homenaje hecho por Bavaria: “la labor fue de todos no solo mía, con todos mis amigos que luchamos jadiamos por acá por allá íbamos de aquí cuando trajimos la gota de agua bueno” “Yo me siento orgulloso por los compañeros que se han muerto”. Los relatos de Don campo Elias y las demás personas entrevistadas evidencian una apropiación por su territorio, formas conjuntas de necesidades sociales que se terminan convirtiendo en formas conjuntas de mirarse a sí mismos y de reflejarse ante la sociedad.

De esta manera, la necesidad social propicia una serie de repertorios de identidad barrial en los asentamientos informales, genera cohesión social. Desde estos tres aspectos los habitantes de las barriadas conforman grupos de luchas y grupos de exigencias; acción colectiva desde la asociación por aspectos coyunturales, el reclamo por el agua, luego el reclamo por la luz, por la presencia policial etc. Posteriormente, estas luchas coyunturales comienzan a conformar repertorios más especializados de lucha que terminaran conformando movimientos más organizados o movimientos vecinales que mantienen la necesidad social como fuente de sus luchas pero que ahora desde una tecnificación de la lucha podrán entablar un diálogo más cercano con el estado y propiciar nuevas exigencias más allá de las necesidades de la barriada. Las juntas de acción comunal representan este espacio de interlocución en un comienzo, pero con el pasar del tiempo resultan demasiado institucionalizadas y se retoman organizaciones de acción ciudadana

Ejemplos de lo anterior se encuentran en los espacios analizados. Por un lado, está la organización “Carnavalito por la vida”, movimiento vecinal y artístico que nace desde las luchas de sus habitantes y de la necesidad y reivindicación de derechos. Este fue convirtiéndose en un espacio más organizado en donde la acción colectiva no solo se expande por la localidad, sino que adicionalmente sus exigencias sobrepasan las necesidades iniciales del asentamiento informal en desarrollo.

La propuesta nace como respuesta a dos situaciones, por un lado, una forma de manifestarse en torno a una situación de violencia presente en una la localidad [...], y por el otro lado, por el interés de un grupo de madres comunitarias que querían hacer actividad con los niños, en el marco de una política institucional. (Fernando. 2016: 36)

El Carnavalito por la vida surge por las necesidades de madres comunitarias, mujeres líderes de sus comunidades que han vivido en el territorio por más de 20 años, que han estado en su surgimiento y desarrollo y que vivieron sus luchas iniciales. El carnavalito, de este modo, se establece en una organización posterior a las luchas iniciales pero que bebe de su capital, por lo cual se termina evolucionando en un movimiento vecinal más organizado, puesto que tiene unos repertorios de lucha más definidos, posee unos objetivos más claros y adicionalmente configura unas acciones colectivas más organizadas (el solo carnaval funciona como medio y fin del movimiento). (Fernando. 2016: 38)

Otro ejemplo de tales cuestiones tiene que ver con la organización AMUPROC (Asociación de mujeres del barrio la Cumbre). La señora Luz Marina Zarate presidenta de la junta de acción comunal del barrio La Cumbre pertenece a dicha organización y así lo expresa "Bueno yo llegue hace 26 años a este territorio [...], y hace 17 años pertenezco a AMUPROC, Asociación de mujeres del barrio la Cumbre, entonces es como esa mi relación, y que además yo soy muy allegada a trabajar de la mano con el sector". De esta organización de mujeres, desafortunadamente, no es mucha la información documental existente, sus acciones y demás se documentan por el relato oral al llegar e interactuar con el territorio, así la describen sus fundadoras "nosotras somos una organización de mujeres que reivindican los derechos de las mujeres de la zona desde su territorio" (Luz Marina Zarate). Es decir, son mujeres que se han organizado desde su papel relevante en el desarrollo y organización de sus barrios para ahora reivindicar sus derechos como mujeres, madres, esposas etc.

## CONCLUSIONES

En relación a las dinámicas propias de los asentamientos analizados y de los propósitos de este escrito se ha podido precisar la forma en que los procesos de relacionamiento y sociabilidad constituyen un marco desde el cual es posible aproximarse a los elementos constitutivos de un entorno específico. En los casos trabajados, se establecieron los factores determinantes en la consolidación de los sectores y los fenómenos que les fueron dando forma de un modo concreto.

En el marco de la condición actual de la localidad, lo aquí desarrollado evidencia que la ruptura que acontece entre los grupos de habitantes, más allá de sus complejidades, orígenes y prácticas, constituye una afectación colectiva, en cuanto más allá del rechazo y la agresión, se impone la imposibilidad de avanzar en procesos de integración y reconocimiento, lo que hace difícil establecer las carencias que se comparten y, así mismo, dar paso a acciones que permitan solucionarlas a partir de lo colectivo y el reconocimiento del otro.

Ahondando en dichas dinámicas de cohesión, y retomando las modalidades informales de acceso al suelo urbano (Abramo. 2003), en donde se pudo establecer el modo en que los asentamientos informales contaron con lógicas de necesidad en la que el acceso al suelo estaba motivada primordialmente por la carencia de recursos que impedía el acceso al mercado formal de vivienda, esta necesidad se configuró en una de las aristas propias de la identidad barrial, en donde sus habitantes "establecidos" de la segunda ola de llegada contaron con unos repertorios propios de comunidad y sociabilidad que en su mayoría están trasversalizados por la necesidad y la reivindicación de derechos.

Por último, se puede decir que las necesidades sociales son un motor movilizador para los procesos identitarios en las barriadas, propiciando cohesión social dentro de los pobladores, y coadyuvando en los procesos reivindicativos y las luchas iniciales en el surgimiento y desarrollo de la barriada, pero con el tiempo resulta fuente propicia para organizaciones más especializadas, con unos objetivos y repertorios de lucha más prolijos de cara a nuevas reivindicaciones desde movimientos vecinales organizados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALAPE, A. (1995). Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones (2a. Ed). Santafé de Bogotá: Planet.
- ALFONSO, O. (2017). Bogotá en la encrucijada del desorden: estructuras socio espacial y gobernabilidad metropolitana. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- BORJA, J. (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Madrid. Alianza editorial.
- BORJA, J. y Castells M. (1997). Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información" la ciudad multicultural. México. Santillana.
- BOUZADA, X. (1994). Sobre las necesidades sociales y culturales: entre la necesidad constatada y la necesidad construida. Una aproximación al debate de las necesidades a propósito de las lógicas productoras de equipamientos sociocultural. España. Papers. 44. 56 – 76.
- CAQUIMBO, S, CEBALLOS, O. L, LÓPEZ C. (2017) Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. intervención parque caracol, ciudad bolívar. Bogotá. Revista INVI. 32. 89. 113-143.
- CARDONA, F (2016). carnavalito por la vida y el amor, una experiencia de construcción comunitaria. barrio Jerusalén, Ciudad Bolívar. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- CASTELLS, M. (1986). La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos, Madrid, Alianza.
- COENEN, J. (1970). LOISIRS et équipements socio-culturels. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- CUÉLLAR, C. (2015). Movimientos barriales: reivindicación del derecho a la ciudad. Panorama, 9 (16), 66-76.
- CUÉLLAR OBANDO, C. R. (2015). Movimientos barriales: reivindicación del derecho a la ciudad. Panorama, 9.16. 66-76.
- ECO. U. (1989). El signo de los tres. Barcelona, Lumen.
- ECHEVERRI A y M. O. Francesco. (2010). Informalidad y Urbanismo Social en Medellín. Medellín. Universidad EAFIT.
- N. ELIAS; J. SCOTSON, (2016). Establecidos y marginados: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México. fondo de cultura económica.
- ESCOBAR, A. (2015). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. Madrid. Revista de Antropología Iberoamericana. 11.1. 11-32-
- EVERS, T, Müller-Plantenberg, C, y Spessart, S. (1982). Movimientos barriales y Estado. Luchas en la esfera de la reproducción en América Latina. México. Revista Mexicana de Sociología. 44. 2. 703 – 756.
- FARGE, A. (1991). La atracción del archivo. Valencia. Alfons El Magnanim
- FORERO, J, Y MOLANO, F. (2015). "El paro cívico de octubre de 1993 en Ciudad Bolívar (Bogotá): la formación de un campo de protesta urbana", Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 42.1. 115-143.
- GÓMEZ, N, BENAVIDES, Y O. ROBAYO, J (2014). Partir de lo que somos: Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- HARVEY, D. (2013). Ciudades rebeldes del derecho de la ciudad a la revolución urbana. Salamanca. Akal.
- JIMENEZ, A. (2013). Carlo G: reflexiones sobre el método indiciario. Bogotá-Colombia. Esfera. 1. 1. 21-28.

- MACHADO, L. (2015). Ciudad olímpica y ciudad rebelde: las manifestaciones populares por el Derecho a la ciudad en río de janeiro en el contexto de los megas eventos Deportivos. Rio de janeiro. Revista de Direito da Cidade. 7. 3. 1046 – 1071.
- MOSQUERA, G. (1984). El movimiento de los destechados colombianos en la década de los 70. México. Revista mexicana de sociología. 46. 4. 127- 144.
- NARANJO, G. (2015). Ciudades y desplazamiento forzado en Colombia el "reasentamiento de hecho" y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización. Medellín. Universidad de Antioquia.
- NARANJO, G. (2004). «Ciudades y desplazamiento forzado en Colombia. El reasentamiento de hecho y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización». En: Bello, Martha Nubia (ed.) Desplazamiento Forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. 279-309. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / ACNUR.
- PUENTE, C. (SF). Urbanización clandestina: la discusión teórica. Bogotá. CENDEX
- RAMÍREZ, B Y PRADILLA E. (comps.) (2013), Teorías sobre la ciudad en América Latina. México. 1. 2. 827.
- GUTIÉRREZ DE PIÑERES, Rico L. (2009). Ciudad informal: la historia de un barrio ilegal. Bogotá. Universidad de los Andes.
- SABATINI F, RASSE A, CÁCERES G, SARELLA M Y TREBILCOCK M. (2017). Promotores inmobiliarios, gentrificación y segregación residencial en Santiago de Chile. México. Revista mexicana de sociología. 79. 229-260.
- SÁENZ, H. (2010). Reseña de "La ilusión de la participación comunitaria. Lucha y negociación en los barrios populares de Bogotá 1992-2003" de Noriko Hataya. Territorios [en línea], (Sin mes): [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35715584008>> ISSN 0123-8418
- SANTIAGO, J. M. (2011). Cohesión Social, Capital Social, Conexiones Sociales Y Repago En Préstamos Grupales: Revisión De La Evidencia Reciente. Bogotá. Cuadernos de Economía, 31. 58. 173-194. Sequera, Jorge. (2011). Del movimiento vecinal a las movilizaciones por una vivienda digna en Madrid. De la necesidad hecha derecho al derecho hecho necesidad. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences. [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118941025>> ISSN 1578-6730.
- SCHIAVO E, GELFUSO A, Y VERA P. El derecho a la ciudad. Una mirada desde América Latinoamérica. São Paulo. Cad. Metrop. 19. 38. 299-312.
- TELLERIA, I. (2013). Movimientos urbanos y acción colectiva en la ciudad. Madrid. Universidad del país vasco. Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la sociología.
- TORRES, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Manizales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 4.2. 1-23.
- TORRES, C. (2013). Ciudad Informal Colombiana. Bogotá. Bitácora. 11.1. 53 – 93.
- TORRES C.A, TOVAR J.J, RINCÓN J Y VARGAS E. Pobreza urbana y mejoramiento integral de barrios en Bogotá. Bogotá. Universidad nacional de Colombia.

## **BIODATA**

**John fredy SÁNCHEZ MOJICA:** Licenciado en Ciencias Sociales de la universidad Distrital de la ciudad de Bogotá, Magister en Estudios Sociales de la universidad del Rosario, docente hace más de 10 años en educación básica media y superior. Investigador universitario desde hace más de 4 años en temas relacionados a la educación, sociología urbana, intervención social, migración y temas de género. Ha publicado un libro denominado Asentarse en Ciudad Bolívar. Una historia de sociabilidad y solidaridad en la construcción de la ciudad popular, así como diversos capítulos para libros, el ultimo denominado bibliographical review: infantile migration and educational inclusion, así mismo ha participado de diversos congresos como ponente en los temas antes reseñados; actualmente se dedica a la docencia y la investigación como docente investigador titular de la Corporación Universitaria Minutó de Dios y la Secretaria de Educación del Distrito Capital de Bogotá.





## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 309-317  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Análisis político de la lotería en Babilonia

*Political analysis of the lottery in Babylon*

**Leonardo CÁRDENAS CASTAÑEDA**

<http://orcid.org/0000-0003-4888-2324>

[leonardo.cardenas@ucaldas.edu.co](mailto:leonardo.cardenas@ucaldas.edu.co)

Universidad de Caldas, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110937>

#### RESUMEN

En este artículo trataré de lograr una lectura política del relato *La Lotería en Babilonia*, donde asumiré parcialmente que Borges es un libertario en política, como afirma Martín Krause. Para desarrollar esta idea considero pertinente mostrar que en este cuento Borges hace una parodia contra el Estado y su gradual intromisión en las vidas ajenas. Además, presentaré las consecuencias absurdas que se obtienen de la burocracia y su uso del poder, que es, en suma, lo único que importa.

**Palabras clave:** Borges; Estado; libertarismo; Orwell; totalitarismo.

#### ABSTRACT

In this paper, I will try to achieve a political reading of the story *The Lottery in Babylon*, where I will specifically assume that Borges is a libertarian in politics, as Martín Krause states. To develop this idea, it is considered relevant to show that in this story Borges makes a parody against the State and its gradual interference in the lives of other people. In addition, I will present the absurd consequences that are obtained from the bureaucracy and its use of power, which is in short, the only thing that matters.

**Key Words:** Borges; libertarianism; Orwell; State; totalitarianism.

Recibido: 01-06-2020 Aceptado: 02-08-2020



## INTRODUCCIÓN

Algunos comentaristas sostienen, en particular Martín Krause<sup>1</sup>, que Borges tiene una actitud política coherente a lo largo de toda su vida, asumiendo una versión libertaria o de liberalismo radical. La interpretación de Krause resulta demasiado atractiva, teniendo en cuenta que el mismo Borges ha manifestado cierto repudio por algunas abstracciones sociales como la masa, el Estado y la Patria. Es más, el propio Borges ha dicho cosas como las siguientes: "para mí el Estado es el enemigo común ahora; yo quería -eso lo he dicho muchas veces- un mínimo de Estado y un máximo de individuo" (Borges y Oswaldo Ferrari: 1998, p. 220).

El objetivo en este punto consiste en intentar una lectura política de *La Lotería en Babilonia*<sup>2</sup>, y para ello asumiré parcialmente que Borges es un libertario en política<sup>3</sup>, como afirma Krause. En este sentido, mostraré que en este cuento Borges hace una sátira contra el Estado y su gradual intromisión en las vidas de las personas. Además, mostraré cómo cada modificación de la lotería está basada en una idea igualmente absurda de la burocracia, y cómo cada vez la lotería se va convirtiendo en lo único importante.

Sin embargo, es necesario resaltar, en primer lugar, que en *La Lotería* Borges utiliza cierta concepción antropológica del hombre babilonio que nos ayudará a comprender mejor la manera en que Borges se muestra totalmente escéptico hacia el Estado. A través del desarrollo de este punto espero ofrecer un breve resumen del relato. En esta parte del artículo también es indispensable tener en cuenta la tesis de Ricardo Piglia, que al parecer propone un avance en la dirección que aquí asumiré, pues para Piglia el punto donde reside la política en la ficción de Borges se halla en la metáfora de *la vida artificial* o *manipulación de la memoria y de la identidad*, que es compatible con la cultura de masas en su ejercicio de producir recuerdos impersonales, ya que un rasgo en este tipo de culturas es que todos los individuos se sienten identificados con los mismos recuerdos y las mismas experiencias, pero que nunca las han vivido. Según Piglia, en *La Lotería en Babilonia* está claramente ilustrada la manera como la función del Estado está dirigida a crear falsos estereotipos y a utilizar cabalmente su aparato de vigilancia para efectuarlos; y concluye que igual que en *La Lotería*, el Estado cumple con la tarea de "inventar y construir una memoria incierta y una experiencia impersonal. (Como todos los hombres de Babilonia, he sido procónsul; como todos, esclavo; también he conocido la omnipotencia, el oprobio, las cárceles)" (Ricardo Piglia: 2004, p. 18).

En segundo lugar, presentaré un paralelo claro con *1.984* de George Orwell, donde el Partido es más importante que cada individuo e incluso la suma de individuos. Además, la función que asume el Estado de centralizar y manipular todo el material cultural en beneficio de perpetuar el poder, engendra una especie de patología entre los individuos, que al final terminarán aceptando una peligrosa lógica: toda la realidad es tal como nos la informa el Partido y no nuestros sentidos, los hechos dependen de lo que el Partido quiera que sean.

---

<sup>1</sup> La opinión de KRAUSE es como sigue: "En la actualidad su posición [la de Borges] sería clasificada como de 'libertario', y que el ideal de su admirado Spencer ha sido recreado en este siglo por POPPER, HAYEK, NOSICK o MISES" (KRAUSE: 2002, p. 4).

<sup>2</sup> Reconozco la dificultad de utilizar la etiqueta de "política" hacia un autor cuya finalidad son las obras de ficción. Por ello no quiero eludir que se trata de un escritor más no de un "pensador filósofo". Solamente trato de realizar una interpretación política coherente de este cuento de Borges y de algunas de sus opiniones.

<sup>3</sup> Si bien en este artículo asumo que Borges es un liberal radical, no desconozco que hay razones de peso para colocar a Borges en la orilla conservadora o de la derecha extrema. En una entrevista en la que se le pregunta si cree que debe hacerse justicia por los crímenes cometidos durante el gobierno de la junta militar en Argentina, contesta lo siguiente: "Desde luego, debe hacerse justicia. Pero yo prefiero no tener nada que ver con esa justicia [...] Y en ese caso, ¿qué significaría la justicia de los demás?" (CABALLERO: 1997, p. 204).

## 1.- LA LOTERÍA

Como primera medida recordemos que en el relato *La Lotería* sufrió tres reformas. La primera de ellas se originó porque en sus inicios la lotería era demasiado monótona, pues su ejercicio sólo consistía en que los favorecidos por el sorteo recibían sus monedas de plata, sin ninguna otra variante. Por eso dice Borges: "Naturalmente, esas *loterías* fracasaron. Su virtud moral era nula. No se dirigía a todas las facultades del hombre: únicamente a su esperanza" (Borges: 1978, p. 456). Es importante mostrar aquí que muchas doctrinas políticas en los países totalitarios pueden fracasar si al final no se tienen resultados exitosos. Por eso los métodos que se utilizan para recobrar el interés público tienen que cumplir con dos exigencias: la primera radica en sacar del letargo y del escepticismo a la gente a causa del fracaso de la doctrina original; la segunda consiste en estimular y convencer al pueblo que una renovada doctrina no va a tener lugar ni al fracaso ni a la derrota.

Como sucede en *La Lotería* muchas doctrinas totalitarias estimulan a las personas por medio de promesas que nunca se van a llevar a cabo, aunque sin perder la confianza en la victoria final. En otras palabras, la fidelidad a una doctrina implica jugar con las esperanzas de la gente, así los resultados actuales estén muy alejados de lo que afirman tales promesas. En esto precisamente consiste la primera reforma de la lotería, en tratar de sacar del escepticismo a aquellas personas que se habían cansado de esperar el tan anhelado paraíso prometido.

Así pues, la lotería empezó a recobrar el interés público porque se introdujeron dentro de los números favorables algunos *números adversos*. El sorteo determinaba tanto la suerte como la desgracia; y el que no se entregara al juego se le consideraba como cobarde. Pero por lo general, todos los babilonios se entregaban a él. Aunque la Compañía, como empezó a denominarse la lotería, velaba por los ganadores y aquel que no pagara la multa se le llevaba a prisión.

Hay que señalar que no todos los babilonios podían acceder a la compra de suertes, y por ende se les vedaba la oportunidad de participar en ese atractivo juego donde podrían ser, o recompensados o castigados, pero donde no cabían términos medios. Así se gestó la segunda reforma, el anhelo de participar por igual en el juego. Esta forma de envidia produjo una sangrienta agitación que terminó a favor de la mayoría de los babilonios. "En primer término, logró que la Compañía aceptara la suma del poder público [...] En segundo término, logró que la lotería fuera secreta, gratuita y general" (Borges: 1978, p. 458). Una de las variantes de esta nueva reforma era que si la jugada era favorable

(...) podía motivar su elevación al concilio de magos o la prisión de un enemigo (notorio o íntimo) o el encontrar, en la pacífica tiniebla del cuarto, la mujer que empieza a inquietarnos o que no esperábamos rever; una jugada adversa: la mutilación, la variada infamia, la muerte" (Borges: 1978, p. 458).

Aquí empieza a utilizarse una forma de espionaje y vigilancia hacia los individuos, ya que los jefes de la Compañía comenzaron a especular que si los resultados generados por la lotería era fábrica del azar, su virtud se reduciría. Así de manera secreta se nombraron espías (al mejor modo de la guerra fría) que con toda la discreción del caso se aseguraban tanto de las esperanzas como de los terrores de todo individuo.

Antes mencioné que para que una doctrina renovada pudiera tener mayor éxito que la anterior era necesario mostrarle a la gente que la nueva doctrina era imposible que fracasara. Pero lo que no dije es que asumir esa doctrina no es un asunto de elección, simplemente, o se acogen a ella o se acogen, es la norma oficial. Para eso, los gobiernos que sustentan este tipo de doctrinas crean las condiciones para que con fervor las personas se sometan al credo; y por lo general utilizan la censura, la persecución, el espionaje, con el fin de mantener a la "masa" lo más apartada de la realidad. Pues los únicos que necesitan conocer los hechos reales son los que están al frente del poder, los demás tendrán que conformarse con obedecer a ciegas toda

imposición que se les dicte porque el no hacerlo supone que se está trabajando a favor de los intereses del enemigo, se estaría obrando de manera antipatriótica. Es decir, cualquier individuo que no actúe de acuerdo a la doctrina oficial, es digno de ser perseguido y torturado.

Otra consecuencia absurda que podríamos sacar de esta segunda reforma, es que el anhelo de hacer parte del dogma que motiva a la mayoría genera cierta confianza, porque allí todos piensan igual, todos tienen la absoluta seguridad que el sentimiento que le profesan al credo está acorde con el objetivo más digno y más justo que jamás haya perseguido otro grupo de hombres en la historia. Por eso, quien allí participe se debe sentir orgulloso y afortunado de ser un miembro más de la causa más noble de toda la humanidad. Este fanatismo colectivo es de gran importancia para cualquier régimen totalitario, porque por medio de él se pueden justificar los crímenes más atroces, ya que todo es realizado en beneficio de la labor más justa de todas y cualquier ejecución es un eslabón más para lograr los más honrados fines del gran Estado. Si se obra de otra manera, entonces el castigo será "la mutilación, la variada infamia, la muerte", pero para los súbditos. En cambio, si se obra como dicta la ortodoxia, el resultado será encontrar "en la pacífica tiniebla del cuarto, la mujer que empieza a inquietarnos o que no esperábamos rever", pero para los jefes del Estado.

Un resultado más que hasta aquí podemos encontrar es que los éxitos obtenidos a favor del credo oficial siempre tienen que parecer como si fueran producto de sus propias virtudes y nunca por otras causas o azares, como dice Borges. El hacerlo supondría una forma de debilidad en su doctrina, su virtud se reduciría, algo que no estaría dispuestos a aceptar. Es más, pensadores como Bertrand Russell sostienen que, "muchos opositores del fascismo en Francia y Gran Bretaña se inclinan a conceder que la libertad de pensamiento es una fuente de debilidad militar". (Russell: 1.968, p. 112).

Siguiendo con el cuento de Borges, algunos babilonios hicieron ciertos cuestionamientos en torno al manejo de la Compañía. Por ejemplo:

Si la lotería es una intensificación del azar, una periódica infusión del caos en el cosmos, ¿no convendría que el azar interviniera en todas las etapas del sorteo y no en una sola?, ¿no es irrisorio que el azar dicte la muerte de alguien y que las circunstancias de esa muerte -la reserva, la publicidad, el plazo de una hora o de un siglo no estén sujetas al azar? (Borges: 1978, p. 459).

Estos razonamientos inspiraron la tercera reforma. Consiste en decretar que no todas las decisiones son finales, sino que se ramifican en otras. Claro, cada sorteo se hace de manera secreta y afecta todos los hechos del mundo, desde el grito de un pájaro hasta el hombre que al despertar ahorca a su mujer. Todas son decisiones de la Compañía.

Esta última reforma determina el éxito de la Compañía, porque al introducir entre la gente ese cuestionamiento tan enmarañado implica que nadie es capaz de comprender la enormidad de sus objetivos. El mundo inventado por la Compañía es tal que, cualquier violación y asesinato es justificable, pues la falta de comprensión hace que todos sean fieles y leales. En otras palabras, la incompreensión tolera la injusticia. El tema de que todas las cosas que suceden son dictadas y realizadas por el Estado, pero la importancia de que esto sea así radica en que una muestra de flaqueza podría motivar ciertos cuestionamientos herejes que se podrían ir mezclando gradualmente en los demás subalternos. Por ello, a diferencia de los razonamientos de los babilonios en torno a la lotería, en un Estado totalitario cualquier razonamiento de tipo subversivo podría justificar a los jefes del Estado a reprender, no importa por qué medios, cualquier murmullo de este tipo que trate de poner en tela de juicio la ortodoxia oficial. Es más, esto implica, entre otras cosas, que el Estado debe aparecer como ese gran aparato que puede alterar cualquier hecho en el universo. Todo lo que sucede depende de él, desde lo más irrelevante hasta lo más pertinente.

Por último, otro detalle que me gustaría señalar es que a través de las reformas de la lotería los propósitos fueron cambiando y al final el resultado acabó en barbarie. Se empezó con la idea de un atractivo juego y se terminó con una sangrienta trama de tortura, persecución y despotismo. Así empieza todo ideal político. Primero se plantean las bases para una nueva sociedad más justa, soberana y próspera; luego se genera

una suerte de envidia, burocracia, masacres, sometimiento forzoso, etc.; y en último término, cuando todo está convertido en caos, nadie se hace responsable de nada, los daños entonces sí parecerían ser obra del azar. Es decir, todo ideal político que se asuma con fanatismo tiene la consecuencia de convertirse en todo lo contrario a lo que en un principio se profesaba y esperar a que el noble César se retracte es algo completamente necio, porque por lo general este tipo de personas terminan siendo más ciegas que sus propios fieles<sup>4</sup>.

Podemos decir entonces, que el hombre babilonio, de acuerdo con estas tres reformas, es un gustador de los peligros, no sólo de la esperanza, obviamente es un perseguidor de los juegos. Borges mismo nos lo confirma:

El babilonio no es especulativo. Acata los dictámenes del azar, les entrega su vida, su esperanza, su terror pánico, pero no se le ocurre investigar sus leyes laberínticas, ni las esferas giratorias que lo revelan (Borges: 1978, p. 459).

Si aceptamos la versión de que toda decisión está sujeta a la Compañía, entonces podemos advertir cierta similitud del relato de Borges con la forma en que funcionan algunos sistemas estatales en su manera de utilizar todos los medios posibles para mantener en vigilancia permanente a todos los individuos con el fin de conservar su gobierno, no sólo su virtud (como ocurre en el relato). Por ello el Estado se convierte en una forma de fe pública, donde todos los individuos se entregan con fervor a cada uno de sus mandatos que determinan su modo de proceder en todos sus aspectos donde tenga lugar, independientemente si son favorables o aciagos. El Estado somete a sus dominios a cada una de las personas hasta el punto de reducirlas a un mero instrumento de preservación. Sin embargo, el Estado no tiene la culpa, así son las leyes y hay que aceptarlas, la culpa no es de nadie. Recordemos que hay muchos elementos (burocráticos) dentro del Estado que funciona sin garantía oficial y el Estado no puede renunciar al derecho de consultarlas, como con los espías y las delaciones de la lotería. Paradójicamente el Estado es a la vez tan secreto y tan amplio.

Por eso Borges nos advierte al inicio del relato que es rasgo de los babilonios ser tantos hombres, tener las mismas experiencias, los mismos recuerdos, una "memoria ajena" como propone Piglia. Este procedimiento se lo deben a la lotería que funciona de manera secreta y que lleva a cabo un funcionamiento imposible de detectar. Simplemente los sorteos de la Compañía que son tan variados admiten esa variación de la personalidad. Cada individuo está sujeto a las más drásticas permutaciones, así no las haya experimentado. Esto es necesario, porque si todos tienen los mismos recuerdos, las mismas experiencias, entonces será más fácil que todos se identifiquen con la misma causa. De ahí que Borges asuma con algo escepticismo esta visión hacia el Estado:

Debo esa variedad casi atroz a una institución que otras repúblicas ignoran o que obra en ellas de modo imperfecto y secreto: la lotería. No he indagado su historia; sé que los magos no logran ponerse de acuerdo; sé de sus poderosos propósitos lo que puede saber de la luna el hombre no versado en astrología. Soy de un país vertiginoso donde la lotería es parte principal de la realidad: hasta el día de hoy he pensado tan poco en ella como en la conducta de los dioses indescifrables o de mi corazón" (Borges: 1978, p. 456).

---

<sup>4</sup> El mismo Borges dio lugar a este tipo de interpretaciones. En un diálogo con Osvaldo Ferrari hizo afirmaciones como esta: "Se empieza por la idea de que el Estado debe dirigir todo; que es mejor que haya una corporación que dirija las cosas, y que todo 'quede abandonado al caos, o a circunstancias individuales'; y se llega al nazismo o al comunismo, claro. Toda idea empieza siendo una hermosa posibilidad, y luego, bueno, cuando envejece es usada para la tiranía, para la opresión" (BORGES y O. FERRARI: 1985, p. 207).

## 2.- LA LOTERÍA Y 1984

Recordemos que una de las características de la Lotería o de la Compañía es que cualquier jugada feliz que se hubiera producido no era fábrica del azar, sino que la compañía era todopoderosa y de no ser por ella no habría sido posible tal felicidad. De ahí la importancia que tiene la Compañía de contar con un brazo tan fuerte como el de sus espías y astrólogos que todo lo vigilan y controlan, bien sea por medio de sugerencias o por medio de otras formas que Borges las nombra irónicamente como *magia*, o al menos eso es lo que el Estado nos hace creer. Pues, "el conocimiento de que ciertas felicidades eran simple fábrica del azar, hubiera aminorado su virtud".

Winston Smith, el protagonista de *1984*, leyendo uno de los textos canónicos del nuevo régimen, se percató que cualquier falla de las predicciones hechas por el Partido puede significar alguna duda de su grandeza. Por eso es indispensable que siempre el centro de confianza sea el Partido y no los hechos, ya que los hechos se pueden cambiar, pero nunca los eslóganes del Partido que cuenta con todo el poder para decir qué es verdad y qué no, de acuerdo a su conveniencia:

No solamente es preciso poner al día los discursos, estadísticas y datos de toda clase para demostrar que las predicciones del partido nunca fallan, sino que no puede admitirse en ningún caso que la doctrina política del Partido haya cambiado lo más mínimo porque cualquier variación de táctica política es una confesión de debilidad. Si, por ejemplo, Eurasia o Asia Oriental es la enemiga de hoy, es necesario que ese país (el que sea de los dos, según las circunstancias) figure como el enemigo de siempre. Y si los hechos demuestran otra cosa, habrá que cambiar los hechos. Así, la Historia ha de ser escrita continuamente (Orwell: 2003, p. 226).

En mi opinión el Estado tal como nos es presentado por Borges y Orwell tiene un poder descomunal que, entre muchas de sus virtudes, puede controlar y alterar el material cultural con el fin de que el poder no se vea amenazado de ser derrotado. En otras palabras, el poder tiene que sobrevivir a cualquier costa. Borges en *La Lotería* narra que la compañía para corregir el inconveniente del azar ha inventado algunos métodos que resultan ser fidedignos, pero que "no se divulgan sin alguna dosis de engaño". Todo libro publicado difiere en algo con algún otro de sus ejemplares, pues cada uno de sus escribas ha prestado juramento de omitir, de variar y de mentir. De ahí que Borges diga que no hay "nada tan contaminado de ficción como la historia de la compañía", porque ese es el producto que han engendrado al tratar de poner la cultura a su conveniencia. Claro, es irreal que un libro difiera de alguno de sus ejemplares y tenga que ser aceptado; es ilusorio aceptar racionalmente que cada uno de sus ejemplares se contradice y se tenga que creer en eso. Es ficticio creer a la vez en cosas que se contradigan, como creer que dos más dos sean cuatro y al mismo tiempo sean cinco o seis (el ejemplo es de Orwell). Ese es el problema cuando se trata de acomodar los hechos y la realidad a cualquier doctrina e ideología. Pero la lógica de un Estado totalitario es que la solución de eso consiste en que sí se puede aceptar cosas contradictorias porque así lo dice el Estado.

De hecho, en el *1984* de Orwell se puede reflejar esta idea con más claridad. Esta característica propia de los Estados dictatoriales se ilustra en el mismo *1984* de Orwell. Recordemos que en la novela existe un departamento, llamado Ministerio de la Verdad, pero lo que en la práctica realiza es decir mentiras, falsificar la historia y construir un lenguaje nuevo, llamado *Newspeak*. El rasgo fundamental de este nuevo idioma es falsificar hechos del pasado que pueden fomentar alguna amenaza hacia los pronunciamientos de la nueva ortodoxia, pues lo que importa es hacer que la línea del partido aparezca como una gran disciplina donde no quepa el más mínimo margen error y debilidad. Igualmente, en la novela existen otros departamentos del estado, encargados de realizar totalmente lo contrario de lo que su nombre indica, como el Ministerio del Amor que practica el crimen y la tortura; y el Ministerio de la Paz que procura, en todos los casos posibles, declararle la guerra a cualquier movimiento revolucionario que aspire debilitarlo. Pero como el método en que

está basado este nuevo idioma, como creer que una cosa puede ser buena y mala al mismo tiempo, es completamente absurdo, el resultado engendrado es un peligroso disparate en el que un hecho cualquiera carece de la representación adecuada para nombrarlo. En 1984, los tres eslóganes del Partido son: "la guerra es paz", "la libertad es esclavitud", "la ignorancia es fuerza"; que permiten, entre otras cosas, justificar cualquier tipo de perversión que pueda cometerse.

La situación en esta novela se torna tan dramática, que llegar a creer una tautología o una verdad de Perogrullo se ha vuelto subversivo. Winston Smith, el protagonista de la novela, en su afán de no dejarse disciplinar por el régimen, tiene que anotar tautologías a hurtadillas para que cuando el Partido hubiera falsificado todo, no se le olvidara jamás las verdades inmutables y necesarias que rigen el universo.

Hubo una época en que fue señal de locura creer que la Tierra giraba en torno al Sol: ahora era locura creer que el pasado es inalterable [...] Al final, el Partido anunciaría que dos y dos son cinco y habría que creerlo. Era inevitable que llegara algún día al dos y dos son cinco. La lógica de su posición lo exigía. Su filosofía negaba no sólo la validez de la experiencia, sino que existiera la realidad externa. La mayor de las herejías era el sentido común [...] El Partido os decía que negaseis la evidencia de vuestros ojos y oídos. Esta era su orden esencial [...] Y, sin embargo, era él, Winston, quien tenía razón. Los otros estaban equivocados y él no. Había que defender lo evidente. El mundo sólido existe y sus leyes no cambian. Las piedras son duras, el agua moja, los objetos faltos de apoyo caen en dirección al centro de la Tierra. [Teniendo en cuenta esto, Winston escribió un importante axioma], la libertad es poder decir libremente que dos y dos son cuatro. Si se concede esto, todo lo demás vendrá por sus pasos contados (Orwell: 2003, p. 92-93. Corchetes añadidos).

Sería muy alentador para un dictador habitar en un mundo donde pudiera formular sus propias verdades sin necesidad de que se ajusten a la realidad. *La Lotería en Babilonia* sería caldo de cultivo para cualquier régimen totalitario, en la medida en que allí los hechos y la historia "están contaminados de ficción" como dice el propio Borges en el relato, donde además todos los sirvientes y escribas de la Compañía han jurado con devoción omitir y mentir. Siendo así, cualquier régimen de corte dictatorial vería en este cuento de Borges una inspiración para no solo crear un pasado artificial, sino para fomentar un aparato de control y vigilancia sobre la vida individual, haciendo eco de la interpretación de Piglia<sup>5</sup>.

Retomando la novela de Orwell, quisiera detenerme en un punto y que se conecta con la idea anterior, se trata de la idea de que en una dictadura la realidad es creada por el partido dirigente lo cual hace que la gente de manera enfermiza pierda confianza en la evidencia que los hechos mismos le otorga. O'Brien el supuesto amigo de Winston en 1.984 trata de disciplinarlo, de seducirlo:

Convéncete, Winston; solamente el espíritu disciplinado puede ver la realidad. Crees que la realidad es algo objetivo, externo, que existe por derecho propio. Crees también que la naturaleza de la realidad se demuestra por sí misma. Cuando te engañas a ti mismo pensando que ves algo, das por cierto que todos los demás están viendo lo mismo que tú. Pero te aseguro, Winston, que la realidad no es externa. La realidad existe en la mente humana y en ningún otro sitio. No en la mente individual, que puede cometer errores y que, en todo caso, perece pronto. Sólo la mente del Partido, que es colectiva e inmortal, puede captar la realidad. Lo que el partido sostiene que es verdad es

<sup>5</sup> En mi opinión existen otros dos relatos de Borges donde asume una sátira en contra de esta manera de proceder de los regímenes totalitarios. Se trata de *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* y *El Idioma Analítico* de John Wilkins, pues en estos dos cuentos Borges muestra las consecuencias absurdas de cómo a partir de percepciones subjetivas se puede construir un lenguaje sin ningún ajuste con la realidad. Precisamente, esta forma de hablar es propia de muchas doctrinas totalitarias que usan el lenguaje con doble significado para justificar lo que normalmente sería inaceptable. Es más, George Steiner piensa que en política se ha vuelto común que la claridad del lenguaje mismo desaparezca y se imposibilite la representación precisa de la comunicación. Dice Steiner: "En Polonia, la ley marcial es una tiranía descarada contra los derechos humanos; en Turquía, es una preparación necesaria para la llegada, algún día, de las instituciones democráticas" (STEINER: 1984, p. 9). Naturalmente, para no traspasar los límites de este trabajo, en este punto del artículo quiero enfocarme en el paralelo que puede haber entre *La Lotería en Babilonia* y 1984.

efectivamente verdad. Es imposible ver la realidad sino a través de los ojos del Partido" (Orwell: 2003, p. 265).

En esto consiste la patología, de entregarle toda la confianza sobre la realidad al Estado, de creer en ella a ojos cerrados y no en lo que cada individuo investigue con ayuda de sus sentidos y de su intelecto. En un Estado así cada individuo sería un mero engranaje de una gran maquinaria que busca solamente perpetuar su poder. Es más, en la novela de Orwell existe una disciplina practicada por el Partido, llamada "control de la realidad". El objetivo de esta actividad es inventar una especie de leyes en la que cualquier especie de barbarie quede totalmente justificada. Pero que nadie conozca el funcionamiento de esas leyes, salvo el Partido. Simplemente, lo que se pretende es dejar en la gente la sensación de ser partícipes de una empresa enorme y de grandiosos propósitos.

Claro está, si bien encuentro esta comparación entre Borges y Orwell en la manera de ilustrar el funcionamiento de un Estado totalitario, es cierto que en algo difieren; Borges propone una interpretación satírica del Estado, una burla a la compleja trama que existe en un Estado totalitario; mientras que 1.984 de Orwell es una denuncia a la manera como el régimen estalinista somete a cada uno de los individuos a aceptar un Estado que tiene el poder de controlar todo, hasta la mente humana.

Una de las conclusiones a las que se puede llegar con *La Lotería* es la idea de que ella se fue convirtiendo gradualmente en un fin en sí mismo. Teniendo esto en cuenta, podemos realizar otra comparación entre el relato de Borges con el de Orwell, pues si nos atenemos a las palabras señaladas por O'Brien nos podemos dar cuenta que, incluso el partido es un medio y no un fin. En una de tantas conversaciones que entablan este personaje con Winston, afirma O'Brien:

El Partido quiere tener el poder por amor al poder mismo. No nos interesa el bienestar de los demás; sólo nos interesa el poder. No la riqueza ni el lujo, ni la longevidad ni la felicidad; sólo el poder, el poder puro [...]. Sabemos que nadie se apodera del mando con la intención de dejarlo. El poder no es un medio, sino un fin en sí mismo. No se establece una dictadura para salvaguardar una revolución; se hace la revolución para establecer una dictadura. El objetivo de la persecución no es más que la persecución misma. La tortura sólo tiene como finalidad la misma tortura. Y el objeto del poder no es más que el poder [...] (Orwell: 2003, p. 280-281).

Es en este sentido como también entiendo el relato de Borges, como una especie de intromisión gradual por parte del Estado en las vidas de cada individuo, pues es necesario el sojuzgamiento y el oprobio para la conservación misma de *La Lotería* y del poder en ella, que en últimas es lo único que importa y el único fin con que está medido el pueblo de Babilonia.

## CONCLUSIONES

Lograr una interpretación nueva y original de cualquier tema o autor es una difícil labor; y más aún si se trata de un escritor del que tanto se ha hablado. El caso del escritor argentino Jorge Luis Borges nos lo confirma. Pero no se trata de que la interpretación realizada consista en elegir un tema al azar y acomodarlo forzosamente al pensamiento de un autor. Se trata, por un lado, de ofrecer una interpretación que guarde una mínima relación entre ella y su obra; y, por otro lado, que las palabras usadas para apoyar la interpretación sean las adecuadas para representar lo que, en este caso Borges, pretende decir. Sin embargo, no intento sugerir que mi interpretación sea la única posible en el ámbito de lo que podría denominarse la política borgesiana.

El caso de la interpretación política sobre *La Lotería en Babilonia* plantea una sátira de Borges hacia dos características propias de los credos totalitarios. Como he mostrado, por un lado, el relato de Borges recrea



la manera en que muchas dictaduras se valen de mecanismos no gubernamentales para acceder a la vida privada de la gente y así controlar su dicha y su desgracia. No olvidemos que en el cuento los agentes de la Lotería disponían de astrólogos y de espías que si bien no eran “desautorizados por la Compañía (que no renunciaba al derecho de consultarlos), funcionaban sin garantía oficial”. Por otro lado, Borges en el relato muestra que los hechos son determinados por los mismos espías que trabajan para la Compañía, pues parte de su función es la de omitir y mentir, de ahí la comparación entre este cuento de Borges y el 1984 de Orwell, pues en su novela el escritor inglés declara que hasta el mundo externo es obra del Partido y las experiencias personales son falsas, solamente existe la memoria colectiva o impersonal en opinión de Piglia. Entonces, al admitir este “axioma” de la dictadura sería una sandez tratar de nadar contra la corriente e intentar penetrar su estructura rígida, tal como ocurre en *La Lotería*, al babilonio no se le ocurre investigar sus leyes laberínticas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BORGES, J.L. (1978). *Obras Completas*, ed. Emecé Editores, Buenos Aires.
- BORGES, J.L. & FERRARI, O. (1985). *Diálogo I*, ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- CABALLERO, A. (1997). *Paisajes con figuras*, ed. El malpensante. Bogotá.
- KRAUSE, M. (2002). “La Filosofía Política de Jorge Luis Borges”. *La Ilustración Liberal*. Vol 12, p.p. 113-119.
- ORWELL, G. (2003). *1984*, ed. Destino. Barcelona:
- PIGLIA, R. (2004). “La Memoria Ajena”. *El Malpensante*. N° 55, pp. 15-26.
- RUSSELL, B. (1968). *El Poder En Los Hombres y En Los Pueblos*, ed. Losada, Buenos Aires.
- STEINER, G. (1984). “George Orwell y la Ofensa a la Eternidad”. *Nexos*. N° 75, pp. 6-13.

## **BIODATA**

**Leonardo CÁRDENAS CASTAÑEDA:** Magister en filosofía de la Universidad de Caldas y doctor en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Actualmente me desempeño como profesor en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas. Si bien mis áreas de actuación principal son la epistemología, la filosofía del lenguaje y la filosofía de la ciencia, desde hace varios años he venido investigando sobre la obra de Borges y en especial he venido trabajando en una interpretación política de su obra y de sus opiniones personales.



## DIRECTORIO DE AUTORES Y AUTORAS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° Extra 9, 2020, pp. 318-319  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### **Alberto MORENO DOÑA**

Universidad de Valparaíso, Chile  
alberto.moreno@uv.cl

### **Andrew Lee SIGERSON**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile  
andrew.sigerson@uach.cl

### **Ángela CASTRO INOSTROZA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
angela.castro@uach.cl

### **Bárbara FERNÁNDEZ**

Universidad Austral de Chile, Chile  
barbaraisabel.fernandez@alumnos.uach.cl

### **Carolina ÁVALOS VALDIVIA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
carolina.avalos@uach.cl

### **Catalina ITURBE SARUNIC**

Universidad Austral de Chile, Chile  
catalina.iturbe@uach.cl

### **Constanza YÁÑEZ-DUAMANTE**

Universidad Católica del Norte, Chile  
Universidad Austral de Chile, Chile  
cyanezduamante@ucn.cl

### **Cristian PIZARRO VOCAR**

Universidad de Playa Ancha, Chile  
cristian.pizarro@upla.cl

### **Gustavo BLANCO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
gblanco@uach.cl

### **Isidora VICENCIO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
isidoravicenciaoa@gmail.com

### **Iván OLIVA-FIGUEROA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
ivanoliva@uach.cl

### **Javier AGUIRRE ROMÁN**

Universidad Industrial de Santander, Colombia  
jaguirre@uis.edu.co

### **Javier BRAVO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
javierbravob@gmail.com

### **Javier VEGA RAMÍREZ**

Universidad Austral de Chile, Chile  
javier.vega@uach.cl

### **Jennifer BRITO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
britodianajennifer@gmail.com

### **Jhon A. TITO AÑAMURO**

Universidad del Norte, Colombia  
jalbertotito@yahoo.es

### **John Fredy SÁNCHEZ MOJICA**

Corporación Universitaria Minuto de Dios,  
Colombia.  
john.sanchez@uniminuto.edu.co

### **Jonatan ALZURU APONTE**

Universidad Austral de Chile, Chile  
Jalzuru268@gmail.com



**Jorge POLANCO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
jorge.polanco@uach.cl

**José Arturo FIGUEROA GÜNTHER**

Universidad Austral de Chile, Chile  
jafiguero@uach.cl

**Katherine BARRIGA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
katherine.barriga@uach.cl

**Leonardo CÁRDENAS CASTAÑEDA**

Universidad de Caldas, Colombia.  
leonardo.cardenas@ucaldas.edu.co

**Leonardo LAVANDEROS GALLARDO**

Corporación Sintesisys, Chile.  
l.lavanderos@sintesisys.cl

**Luis CÁRCAMO-ULLOA**

Scopus ID:24467354700  
Universidad Austral de Chile, Chile  
lcarcamo@uach.cl

**Marcela HURTADO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
marcelahurtado@uach.cl

**Marcela SILVA HORMÁZABAL**

Universidad Austral de Chile, Chile  
marcela.silva@uach.cl

**Marta SILVA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
marta.silva@uach.cl

**Mauricio MANCILLA MUÑOZ**

Universidad Austral de Chile, Chile  
mauriciomancilla@uach.cl

**Miguel Ángel CARRASCO-GARCÍA**

Programa de Doctorado en Comunicación  
UFRO-UACH,  
Universidad Austral de Chile, Chile  
miguel.carrasco@alumnos.uach.cl

**Neus Marie COLOMÉS ANDRADE**

Universidad Austral de Chile, Chile  
neus.colomes@uach.cl

**Nicolás DÍAZ BARRERA**

Universidad de Atacama, Chile  
nicolas.diaz@uda.cl

**Pablo IRIARTE**

Universidad Austral de Chile, Chile  
pablo.iriarte@uach.cl

**Pablo VILLARROEL VENTURINI**

Universidad Austral de Chile, Chile  
pvillarroel@uach.cl

**Patricia QUINTANA FIGUEROA**

Universidad Austral de Chile, Chile.  
patricia.quintana@uach.cl

**Paul CÁCERES ROJAS**

Universidad Autónoma de Bucaramanga,  
Colombia  
pcaceres@unab.edu.co

**Paulina SANZANA**

Colegio Gracia y Paz, Chile  
paulisanzana@gmail.com

**Pedro P. SERNA**

Universidad del Norte, Colombia  
pserna@uninorte.edu.co

**Roberto CHACANA ARANCIBIA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
roberto.chacana@uach.cl

**Rodrigo BROWNE**

Universidad Austral de Chile, Chile  
rodrigobrowne@uach.cl

**Rodrigo JIMÉNEZ VILLARROEL**

Universidad Austral de Chile, Chile  
rodrigo.jimenez@uach.cl

**Sebastián PEÑA TRONCOSO**

Universidad Austral de Chile, Chile  
sebastian.pena@uach.cl

**Sergio TORO ARÉVALO**

Universidad Austral de Chile, Universidad de  
Santiago de Chile  
seatoro@gmail.com

**Víctor Hugo VALENZUELA SEPÚLVEDA**

Universidad Austral de Chile, Chile  
ffhh-gef@uach.cl



## UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

### Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

### ***Normas de Publicación***

***Utopía y Praxis Latinoamericana:*** Es una revista periódica, trimestral, arbitrada e indexada a nivel nacional e internacional como la Web of Science o Scopus. Editada por la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), adscrita al Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y financiada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) de esta misma Universidad. Todos los trabajos que se solicitan o reciben, deben ser originales e inéditos. No se admitirá ninguno que esté en curso de ser ofrecido simultáneamente a otra revista para su publicación. Las áreas temáticas que definen el perfil de la revista están insertas en las siguientes líneas genéricas del pensamiento iberoamericano y latinoamericano: Filosofía Política Latinoamericana, Historia de las Ideas, Filosofía de la Historia, Epistemología, Teorías y metodologías de las Ciencias Sociales, Antropología social, política y filosófica, Ética y pragmática, Filosofía y diálogo intercultural, Filosofía de la Liberación, Filosofía Contemporánea, Estudios de Género, Teorías de la Modernidad. Las sub-áreas respectivas a cada área general serán definidas por el Comité Editorial, con la ayuda de sus respectivos asesores nacionales e internacionales, a fin de establecer las pertinencias de los trabajos presentados.

***Presentación de originales:*** Se destacan los siguientes aspectos. En la primera página: Título: conciso y en referencia directa con el tema estudiado. No se aceptan sub-títulos. Resumen: debe describir la idea central de la investigación y considerar su relación con el objeto y la metodología que le sirve de soporte, con una cantidad máxima de 100 palabras. Añadir cuatro o cinco palabras clave, en orden alfabético. Se redacta en castellano y en inglés. No se aceptarán notas al pie en títulos, resumen, palabras clave, nombre de autor/a ni cualquier otra información que no corresponda a la primera página. Estructura de contenido (desde la segunda página): Introducción o Presentación, desarrollo seccionado por títulos e intertítulos (apartados), conclusiones generales y bibliografía de actualidad y especializada. Los títulos del cuerpo del trabajo deben ir en mayúsculas, cursivas y negritas. Los intertítulos (apartados) deben estar escritos como oraciones normales, sin cursiva y con negrita. Todas las referencias hemero-bibliográficas y notas, deben hacerse a pie de página, en numeración continua, de acuerdo a las indicaciones que se recogen en la sección que más adelante se indica. Utilice una hoja del siguiente tamaño A5 (15,03 x 22,5 cm), margen estrecho. La fuente Arial Narrow 9, a espacio 1,08. Se dispondrá una hoja de modelo para descargar. Además de la lengua castellana, los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, Reseñas Bibliográficas; pueden ser presentados en portugués, francés, italiano e inglés. Se deben enviar en soporte electrónico (formatos ".doc", ".docx" o ".rtf") al correo [utopraxislat@gmail.com](mailto:utopraxislat@gmail.com).

## Secciones de la revista

### Aparición regular

*Estudios*: es una investigación exhaustiva de carácter monográfico, orientada a uno o varios objetos de áreas temáticas tratados inter y/o transdisciplinariamente, desarrollada desde un paradigma epistemológico. Se hace énfasis en el análisis crítico y la interpretación. Su extensión no deberá exceder las 40 páginas.

*Artículos*: es una investigación puntual de carácter monográfico, preferiblemente resultado parcial o final de una investigación donde se destaca la argumentación reflexiva y crítica sobre problemas teóricos y/o prácticos, metodológicos y/o epistemológicos del tema y el área de estudio explorado. Su extensión no deberá exceder las 20 páginas.

*Notas y debates de Actualidad*: es una colaboración de carácter relativamente monográfico, se presentan las opiniones y juicios críticos acerca de los problemas y las dificultades que pueden encerrar los procesos de investigación y sus resultados. Su extensión no deberá exceder las 10 páginas.

*Reseñas bibliográficas*: es una colaboración que pone al día la actualidad bibliográfica, se recogen los principales resultados de las investigaciones nacionales e internacionales en forma de libro individual o colectivo. Resalta el análisis crítico sobre los diversos niveles (teóricos, metodológicos, epistémicos, políticos, sociales, etc.), donde se puede demostrar el impacto de las investigaciones. Su extensión no deberá exceder las 5 páginas. Son publicadas en la sección "Librarius".

### Aparición eventual

*Ensayos*: es una interpretación original y personal, prescinde del rigor de la formalidad de una monografía, le permite a un investigador consolidado presentar sus posturas teóricas sobre la actualidad y trascendencia de las formas de pensamientos o los paradigmas, en los que se desarrolla su disciplina y temas afines. Su extensión no deberá exceder las 15 páginas.

*Entrevistas*: es una colaboración donde se interroga a un pensador o investigador con- sagrado, sobre las particularidades de sus investigaciones y los resultados que ésta le provee a la comunidad de estudiosos de su área de conocimiento y afines.

### Formato de citaciones hemero-bibliográficas

Estas referencias se reducen únicamente a las citas de artículos, libros y capítulos de libros, especializados y arbitrados por un Comité Editor o avalados por un Comité Redactor de sellos editoriales (universitarios o empresariales) de reconocido prestigio en el campo temático de la investigación. Se deben evitar referencias de carácter general como: Enciclopedias, Diccionarios, Historias, Memorias, Actas, Compendios, etc.

### Citas

Deben seguir el formato (Apellido: año, p. página). Ejemplo: (Freire: 1970, p. 11).

### En tabla de referencias: artículos de revistas, según el siguiente modelo

VAN DIJK, T. A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año:10, n°. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

### En tabla de referencias: Libros de i) libros y ii) capítulos de libros, según el siguiente modelo

i) PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana. EdILUZ, Maracaibo.

ii) BERNARD, B. (2001). "El eterno retorno de una Filosofía Antihegémica", en: Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, n°.4. Caracas. pp. 211-251.

NOTA: En caso de haber varios autores, se nombran todos en el orden de aparición. Cualquier otro tipo de citas, el Comité Editorial se reserva el derecho de adaptarla a esta normativa general. No se publican investigaciones o colaboraciones con anexos, cuadros, gráficos, etc. Cualquier excepción será deliberada y aprobada por el Comité Editorial.

### ***Evaluación de las colaboraciones***

Todos los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, que se reciban en la revista serán arbitrados por miembros del Comité de árbitros nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Su dictamen no será del conocimiento público. La publicación de los trabajos está sujeta a la aprobación de por lo menos dos árbitros. Según las normas de evaluación estos deberán tomar en consideración los siguientes aspectos: originalidad, novedad, relevancia, calidad teórica-metodológica, estructura formal y de contenido del trabajo, competencias gramaticales, estilo y comprensión en la redacción, resultados, análisis, críticas, interpretaciones.

### ***Presentación y derechos de los autores y coautores***

Los Estudios y Artículos pueden ser de autoría individual o colectiva. El autor/a principal debe suscribir un Email dirigido al Editor solicitando la evaluación de su trabajo para una posible publicación. Se debe agregar al final del cuerpo del trabajo un título llamado "Biodata" con un CV abreviado (igual para los co-autores/as), donde se señalen datos personales, institucionales y publicaciones más recientes. El Copyright es propiedad de la Universidad del Zulia. Para cualquier reproducción, reimpresión, reedición, por cualquier medio mecánico o electrónico, de los artículos debe solicitarse el permiso respectivo. Los autores/as recibirán una copia electrónica de la revista más las respectivas certificaciones de publicación.



# UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

## Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

### *Guidelines for Publication*

***Utopía y Praxis Latinoamericana (Latin American Utopia and Praxis):*** Is a periodic, tri-monthly, arbitrated journal which is indexed on a national and international level, and edited by the University of Zulia (Maracaibo, Venezuela) in the Center for Sociological and Anthropological Studies (CESA) ascribed to the Faculty of Economic and Social Sciences, and financed by The Scientific and Humanistic Studies Council (CONDES) at the same University. All contributions requested and/or received must be original unedited papers. No contributions will be accepted that are simultaneously being offered for publication in another journal. The thematic areas that define the profile of the journal are included in the following generic areas of Spanish American and Latin American thought: Latin American political philosophy, the history of ideas, the philosophy of history, epistemology, social science theories and methodology, social, political and philosophical anthropology, ethics and pragmatics, philosophy and inter-cultural dialogue, the philosophy of liberation, contemporary philosophy, gender studies, and post-modern theories. The sub-categories in each area will be defined by the Editorial Committee with the help of its respective national and international advisors in order to establish the pertinence of the papers presented for publication.

***Presentation of original texts:*** The following aspects are considered to be especially important: The title must be concise and directly relevant to the theme studies. Sub-titles are not acceptable. The abstract must describe the central idea of the research and consider its relationship with the objectives and methodology that support it, and be no longer than 100 words. Four key words in alphabetical order must accompany the abstract. The abstract must be written in both Spanish and English. The abstract must be structured in the following manner: Introduction or presentation, general explanation with titles and subtitles, general conclusions and up-dated and specialized bibliography. All of the bibliographical references and notations must be included in footnotes, and numbered in sequence, according to the indications in the section that follows. The recommended lettering font is Arial Narrow 12, spaced 1,5. In addition to Spanish, studies, articles, essays, notes, debates, interviews and bibliographical reviews can be presented in Portuguese, French, Italian and English. An electronic support copy (".doc", ".docx" o ".rtf") e-mail: [utopraxislat@gmail.com](mailto:utopraxislat@gmail.com).

### **Journal sections**

#### **Normal features**

***Studies:*** exhaustive research of a monographic nature oriented towards one or several objectives treated in an inter- or trans-disciplinary manner, and developed from an epistemological paradigm. Emphasis is made on critical analysis and interpretation. The article must not to exceed 40 pages.

***Articles:*** precise research of a monographic nature, preferably the result of partial or final research where a reflexive and critical argument in relation to certain theoretical or practical, methodological or epistemological problems is raised and the area of study is explored. The length should not to exceed 20 pages.

*Up-dated notes and debates:* this is a relatively monographic paper, in which opinions and critical judgements are made in reference to problems and difficulties encountered in re- search processes and results. The length should not to exceed 10 pages.

*Bibliographical Reviews:* these are collaborative articles that update bibliography, gathering the principle results of national and international research in the form of an individual or collective publication. They emphasize critical analysis on diverse levels (theoretical, methodological, epistemological, political, social, etc.) where the impact of this research can be demonstrated. These papers should not to exceed 5 pages.

### **Occasional features**

*Essays:* original and personal interpretations, which do not follow the rigid formalities of a monograph, and allow an experienced researcher to present theoretical up-dated postures and to transcend the normal forms of thought and paradigms that are developed in the respective discipline or thematic area. The paper should not to exceed 15 pages.

*Interviews:* these are the results of interrogative conversations with recognized theorists and researchers in relation to particular aspects of their research and the results of the same which provide the interested community with new information and knowledge in their fields.

### **Format for bibliographical quotations**

These references refer only to quotations from articles, books and chapters of books that are specialized and arbitrated by an editorial committee or evaluated by an editorial text re- view committee (university or publishing house), of recognized prestige in the thematic area of the research topic. General references from encyclopedia, dictionaries, historical texts, remembrances, proceedings, compendiums, etc. should be avoided.

### **Citations:**

They must follow the format (Surname: year, p. number page). Example: (Freire: 1970, p. 11).

### **Quotations from journal articles should follow the model below:**

VAN DIJK, T.A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año:10, nº. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

### **Quotations from i) books and ii) book chapters, should follow the model below:**

i) PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). *La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana*. EdILUZ, Maracaibo.

ii) BERNARD, B (2001). "El eterno retorno de una Filosofía Antihegemónica", en: *Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social*. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, nº.4. Caracas. pp. 211-251.

NOTE: In the case of various authors, name them all in order of appearance. If there is any other type of quotation, the Editorial Committee reserves the right to adapt it to this gen- eral norm. Research publications and collaborative research efforts including appendices, tables, graphs, etc. will not be published. Any exception to this ruling must be discussed and approved by the Editorial Committee.



### ***Evaluation of Collaborative Efforts***

All studies, articles, essays, notes, debates and interviews received by the journal will be arbitrated by members of national and international arbitration committees who are well known internationally for their professionalism and knowledge in their respective fields of learning. Their decisions will not be made public. Publication of articles requires the approval of at least two arbitrators. According to the evaluation norms, the following aspects will be taken into consideration: originality, novelty, relevance, theoretical and methodological quality, formal structure and content, grammatical competence, style and comprehension, results, analysis, criticism, and interpretations.

### ***Presentation of and rights of authors and co-authors***

Studies and Articles can be presented by one author or two co-authors. The principal author must sign the letter of presentation and direct it to the Editorial Committee, requesting the evaluation of the article for possible publication. A brief curriculum vitae should accompany the request (one for each author in the case of co-authors), and indicate personal and institutional information, as well as most recent publications. The copyright becomes the property of the University of Zulia. For reproduction, re-prints and re-editions of the article by any mechanical or electronic means, permission must be requested from the University of Zulia. The authors will receive an electronic copy of the journal plus the respective publication certifications.



# UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

## Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

### *Instrucciones para los Árbitros*

Se parte del supuesto de que el/a árbitro es “un par” del arbitrado/a. Eso quiere decir que ambos se desenvuelven en el contexto de una cultura científica que le es familiar; es decir, que se presume que ambos “dominan el tema”, que conocen sus tendencias y contratendencias. Eso es de innegable valor a la hora de que un arbitraje responda de acuerdo a los objetivos en los que se basa: la suficiente neutralidad y el mínimo de subjetividad, como para hacer un juicio a conciencia. De esto dependerá el éxito de esa “misión” que sin lugar a dudas redundará en beneficio de la publicación.

Los especialistas encargados del arbitraje deben tomar con especial consideración, sin que esto menoscabe su libertad para evaluar, los siguientes aspectos que se enuncian, al momento de realizar la lectura, con el fin de lograr la mayor objetividad posible en su dictamen. Se trata pues de confirmar la calidad del artículo científico que está en consideración.

#### **1. El nivel teórico del trabajo**

Se considerará el dominio conceptual y argumentativo de la propuesta del trabajo. Especialmente, hacer evidente en el artículo presentado contextos teóricos pertinentes que permitan situar el tema y su problemática. Esto anula el grado de especulación que pueda sufrir el objeto de estudio.

#### **2. El nivel metodológico del trabajo**

Se considerará la coherencia metodológica del trabajo entre la problemática propuesta y la estructura lógica de la investigación. Sólo un buen soporte metodológico puede determinar si hay suficiente coherencia en torno a las hipótesis, los objetivos y las categorías utilizadas. Esto anula cualquier rasgo de asistematicidad de la investigación.

#### **3. Nivel de interpretación del trabajo**

Se considerará el grado interpretativo de la investigación, sobre todo en las de carácter social o humanístico. Esto cancela cualquier discurso o análisis descriptivo en la investigación, y permite poner en evidencia si el trabajo presenta un buen nivel reflexivo y crítico. Además, el trabajo debería generar nuevos postulados, propuestas.

#### **4. El nivel bibliográfico de la investigación**

Se considerará el uso adecuado de la bibliografía. Lo que significa que la misma debe ser lo más especializada posible y de actualidad. Las referencias y/o citas deben ajustarse y responder a la estructura argumentativa de la investigación, sin caer en contradicciones o sin sentidos. Este es uno de los niveles de probar la rigurosidad del trabajo. No se debe subestimar la fuente bibliográfica.

### **5. El nivel de la gramática**

Se considerará el adecuado uso del lenguaje y la claridad de expresión, en la medida en que esto está directamente relacionado con el nivel comunicativo que se le debe a la investigación. Imprecisiones sintácticas, retóricas superfluas, errores de puntuación, párrafos engorrosos, entre otros aspectos, son elementos que confunden al lector y puede ser sinónimo de graves faltas en la comunicación escrita.

### **6. El nivel de las objeciones u observaciones**

Se deberá razonar por escrito los argumentos que tiene el árbitro para corregir parcial o totalmente un artículo, a fin de proceder a su publicación. Esto es muy importante pues de lo contrario el autor del artículo no puede llevar a cabo los correctivos solicitados por el árbitro. Sus desacuerdos, si no están dentro de los límites de la investigación, no deben privar sobre la evaluación. Si por alguna razón el árbitro considera que no está en capacidad de lograr su dictamen con imparcialidad y objetividad, debe comunicar su renuncia a fin de proceder a su reemplazo.

### **7. La pronta respuesta del árbitro**

Es conveniente que el árbitro respete y cumpla debidamente, evitando demoras innecesarias, las fechas previstas para el arbitraje. Lo contrario genera serios, y a veces graves, problemas en el cronograma de edición. Si el árbitro no puede cumplir con los lapsos determinados para la evaluación, debe notificarlo enseguida.

### **8. La presentación formal**

Se considerará la presentación formal del trabajo de acuerdo a las Normas de Publicación de la revista que aparecen al final de la misma.